

Sociólogos ¿profesores? La propuesta de formación docente del Profesorado de Sociología de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de La Plata.

María Eugenia García.

Cita:

María Eugenia García (2021). *Sociólogos ¿profesores? La propuesta de formación docente del Profesorado de Sociología de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de La Plata. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/121>

XIV Jornadas de la Carrera de Sociología

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires

Sur, pandemia y después

1 al 5 de noviembre 2021.

Eje 1: Filosofía, Teoría, Epistemología, Metodología.

Mesa 265: Historia de Cronopios y de famas. La sociología latinoamericana en perspectiva regional, nacional y local.

Ponente: García María Eugenia

Título: ¿Quiénes enseñan sociología en la escuela secundaria? Una propuesta de reflexión sobre la formación docente propuesta desde los subsistemas formadores del sistema educativo para sociólogos y sociólogas.

Introducción

Esta ponencia surge como parte de un trabajo final integrador realizado en el contexto de una Especialización de Posgrado en la Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación de la ciudad de La Plata, Especialización en Pedagogía de la Formación. La consigna de reflexionar de forma situada problemáticas en el campo de la política de la formación, las instituciones formadoras y/o estrategias de enseñanza en la formación docente; me llevó a repensar mi propia formación como profesora de Sociología.

Muchos profesores de Sociología recientemente recibidos, en mi caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, sentimos vacancia respecto a saberes específicamente pedagógicos y didácticos necesarios para el ejercicio de la tarea docente. Aunque como sostiene Davini (2015):

“Si nosotros pudiésemos poner en una balanza y comparar cuánto “pesa” en nuestras prácticas actuales lo que hemos aprendido de forma académica y lo aprendido en el transcurso de su ejercicio, incluyendo la influencia que han ejercido en nosotros algunas personas que nos guiaron en ellos, es muy probable que el fiel de la balanza se incline hacia esto último” (p.20).

Entonces, la autora propone se pregunta si la formación docente inicial...“¿Es una empresa de bajo impacto?”(Davini, 2015: 21).

Haciéndome eco del interrogante, ante la conciencia de la falta en mi propia formación inicial sobre el que hacer específicamente docente y referenciando en mi propia experiencia como formadora de futuros docentes en diferentes Institutos de Formación Docente Superior, emprendí una búsqueda para intentar dar alguna respuesta a esa pregunta. En esas primeras búsquedas descubrí que aún son pocas las preguntas referidas a la reflexión en torno a la formación del sociólogo y socióloga como docente.

Es por ello que, tomando como referencia al Profesorado de Sociología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP), se propone indagar sobre diferentes propuestas curriculares de formación docente inicial de futuros sociólogos y sociólogas brindada tanto por esta institución formadora, la FAHCE-UNLP, como también la que ofrecen Institutos Superiores de Formación Docente en diferentes provincias de nuestro país. De este modo, se busca comenzar a reflexionar sobre los modos en que aprendemos la transmisión de la especificidad didáctica pedagógica de la sociología como disciplina escolar.

Entiendo que esta indagación es un paso necesario para más adelante avanzar en el análisis de prácticas pedagógicas concretas y sentidos asociados a la enseñanza de la sociología en las aulas de las escuelas secundarias. Considero que esta propuesta puede ser un insumo central para comenzar a reflexionar sobre la vinculación entre la transmisión pedagógica de los saberes y contenidos específicamente sociológicos y los modos en que aprendemos a que la sociología debe ser enseñada; y, en consecuencia, así también comprender el modo de construcción/configuración de la transmisión pedagógica de saberes y conceptos sociológicos en la escuela secundaria.

Algunas características del ingreso de la Sociología a las aulas de las escuelas secundarias.

Durante los años 90 asistimos a un profundo cambio en nuestra sociedad argentina, los cuales dejaron huella hasta nuestros días. Transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas, en las que el neoliberalismo impuso su hegemonía y propuso un nuevo tipo de orden social.

La redefinición de las reglas de juego entre el Estado y sociedad civil provocó una reestructuración profunda del conjunto del sistema educativo, en consonancia con el avance de una racionalidad neoliberal de gobierno. Como sostienen Suásnabar y Tiramonti (2000):

“El cambio en el modelo de acumulación viene acompañado de una reconversión de valores con los que se legitima la organización de la sociedad, la distribución de la riqueza, las responsabilidades de las instituciones públicas y los diferentes actores” (p.45).

Tales transformaciones modificaron la forma en que históricamente se había dado el desarrollo educativo, sobre todo en las modalidades de regulación y gobierno que habían estructurado al sistema desde sus orígenes. La finalización del proceso de traspaso de las escuelas nacionales a las provincias, plasmado en la implementación de Ley de Transferencia Educativa sancionada en 1992, junto con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, significaron importantes cambios tanto en la forma administrativa y burocrática que adquieren el sistema educativo como también los saberes y contenidos que este enseñaba.

Los cambios acontecidos en los diseños curriculares se fundamentaron en la necesidad de renovación de los contenidos y saberes que la escuela transmitía, ya que no respondían a las inquietudes de una sociedad que construía su democracia y se perfilaba hacia el nuevo milenio.

“Cuando el cambio se instala como necesidad en las instancias de gestión de los sistemas educativos y en las aulas después de décadas de inercia -tal como ocurrió en la Argentina a partir de la instauración de la democracia, y de forma más vertiginosa como respuesta a la ola reformista sufrida por América Latina en los años '90-, se presentan incógnitas, preocupaciones y se analizan, utilizan y producen conceptos y teorías para capturar mejor los procesos a planificar o que se intenta comprender” (Villa, 2009:120-21).

Villa (2009) recupera dos conceptos centrales para reflexionar sobre qué conocimientos se enseñan, cómo ingresan y finalmente, cómo se transmiten estos conocimientos en las escuelas. Por un lado, el concepto de transposición didáctica desarrollado por Chevallard, al que de modo general describe como el proceso y la serie de mediaciones que se operan sobre el saber científico para transformarlo en objeto de saber escolar. Y, por otro lado, el de disciplina escolar desarrollado por Chervel, quien sostiene que lejos de ser una simple receptora de saberes y contenidos la escuela “es una activa constructora de objetos de enseñanza, con lógicas particulares que difícilmente puedan ser comprendidas desde los conocimientos científico” (Villa, 2009:124). A partir de estos dos conceptos es que la autora reflexiona sobre el proceso de transmisión de saberes y conocimiento en la escuela y a su vez, nos permite identificar cierta tensión entre la propuesta de la enseñanza de estos contenidos académicos, provenientes de la cultura científica, y la forma en que estos se apropian, circulan, comprenden en el ámbito escolar.

Antes de la reforma educativa propuesta por la Ley de Educación en 1993, para Villa (2009) se argumentó que los contenidos escolares se habían vuelto obsoletos porque no respondían y se distanciaban mucho de las ideas de la ciencia, por lo que se planteó la necesidad de reemplazar esos conocimientos por nuevos saberes científicos.

“(…) la expresión transposición didáctica pasó a entenderse aproximadamente como la selección y adecuación de contenidos académicos valiosos que se consideraba resultaría también de valor para la formación de los estudiantes y, en un sentido más restringido aún en ámbitos docentes y de formación docente se denominó de tal manera la sala elaboración didáctica de los contenidos a enseñar” (Villa, 2009:122).

Es en este contexto en que la Sociología hace su ingreso en la escuela secundaria en el sistema educativo argentino.

Si observamos el escenario regional sobre la enseñanza de la sociología en las aulas de las escuelas secundarias, es preciso retomar el aporte de Cuestas (2020) quien analiza los contextos de surgimiento de la disciplina en tres países Latinoamericanos: Argentina, Brasil y Uruguay. En Uruguay, desde la década del 70 el ciclo básico de “el liceo” (equivalente al nivel medio en Argentina) es obligatorio, a partir de la sanción de la ley 14.101 de 1973, aunque tuvo un desarrollo tardío y discontinuo¹ (Cuestas, 2020:4). La asignatura Sociología, al igual que en la Argentina, sólo es de carácter obligatorio en ciertas orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, con una carga horaria de cuatro horas semanales en el segundo año del Bachillerato. En el caso de Brasil, a diferencia del uruguayo y del argentino, las primeras cátedras de sociología fueron creadas en las escuelas secundarias sin estar aún establecida la enseñanza de la Sociología en el nivel universitario. Aunque con algunos retrocesos, la sociología forma parte del currículo de la escuela secundaria desde fines del siglo XIX. Con el gobierno de Lula Da Silva la Sociología finalmente establece su carácter de obligatoriedad a partir de la ley 11.683 (Oliveira, 2013).

En Argentina, la Sociología como disciplina a ser enseñada constituye sus cimientos en el ámbito universitario. Hace su aparición por primera vez en programas de la escuela media a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 como asignatura del último año del Polimodal de la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades:

“(…) se produce la entrada de la Sociología como espacio curricular a la escuela en la provincia de Buenos Aires; dentro de una trayectoria posible, Humanidades y Ciencias Sociales, con una carga horaria de tres módulos por semana en el último año” (Molinari, 2009: 392).

Aunque esta ley luego fue reemplazada por la Ley de Educación Nacional del año 2006, en el año 2009 se implementaron los nuevos marcos curriculares en la provincia de Bs. As y estos continúan proponiendo a la Sociología como asignatura obligatoria del 5° año de la secundaria con orientada en Ciencias Sociales y Humanidades y orientada en Educación Física.

¹Las primeras experiencias se dieron con la implementación de cursos de sociología en el Instituto de Ciencias Sociales, a finales de la década de 1960, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Más tarde esto se tradujo en la creación de la Licenciatura en Sociología, la cual fue clausurada en 1973, durante el último gobierno dictatorial uruguayo, y reabierto en 1985 (Cuestas, 2020:4).

Actualmente, el diseño curricular del nivel secundario en Argentina se estructura en una formación con una orientación general durante el primer ciclo, para luego ofrecer una formación con una orientación específica en los últimos años del nivel secundario.

Muchas provincias ofrecen la asignatura Sociología en el nivel medio en la orientación Humanidades y Ciencias Sociales en el 5° año y con una carga horaria que en algunos casos es de 3 módulos semanales, en otros, de 4 módulos semanales. Entre ellas podemos mencionar a Formosa, Tucumán, Corrientes, Misiones, Santa Fe, Córdoba, La Pampa, Chubut.

En aquellas provincias donde su diseño curricular es de sanción más reciente, la asignatura Sociología aparece propuesta no sólo en la orientación específica de Humanidades y Ciencias Sociales, sino en otras orientaciones específicas también. En el caso de la provincia de Jujuy, cuyo diseño curricular del nivel secundario fue sancionado en el año 2018, Sociología se propone como asignatura en las orientaciones en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Turismo, Informática, Economía y Administración, Lengua, Comunicación. No sólo ofrece Sociología sino también asignaturas con perspectivas específicas de la disciplina sociológica vinculadas a la formación ofrecida en la orientación específica, como Sociología de las Organizaciones y Sociología de la Comunicación Social. Por otro lado, en Salta, en la orientación del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, no sólo se dicta la asignatura Sociología sino también asignaturas como Historia del Pensamiento Social y Problemática social contemporánea. En San Luis, cuyo diseño curricular del nivel secundario fue sancionado en el año 2020, se dicta Sociología en dos de sus tres formaciones con orientación específica: en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales.

Por otra parte, el diseño curricular de la provincia de Río Negro propone “áreas de conocimiento” en sus propuestas formativas; dos ciclos (básico y orientado con formación específica) y organización en cuatrimestres. Sociología como asignatura específica no aparece en el diseño curricular, pero sí áreas de conocimiento que se abordan desde una perspectiva sociológica. Por ejemplo, en el ciclo orientado en Ciencias Sociales y Humanidades, encontramos espacios curriculares como Comunicación y Sociedad, Metodología y proyecto de investigación con inserción comunitaria, Problemáticas sociales latinoamericanas y argentinas, Problema del conocimiento social.

¿Qué se propone enseñar en Sociología como asignatura escolar en el nivel secundario?

Volviendo a la provincia de Buenos Aires, Sociología se ofrece en dos orientaciones específicas: en la orientación en Ciencias Sociales y en Educación Física.

El Diseño Curricular (2009) actual de la asignatura Sociología, ofrece a los estudiantes:

“la enseñanza y el aprendizaje de una visión general de las principales tradiciones sociológicas – teoría sociológica clásica y contemporánea– y los ejes temáticos de la teoría social, con el fin de brindar una serie de herramientas básicas que permitan un abordaje crítico de las relaciones de poder, además de un análisis de su posición individual y como parte de colectivos en el mundo en el que viven” (p.75).

Propone así estructurar la asignatura en ejes históricos y en ejes temáticos, donde toman centralidad los orígenes de la sociología como disciplina científica y sus principales referentes teóricos conocidos como fundadores, Comte y Durkheim. A su vez, se recuperan nudos problemáticos de la sociedad moderna (clases sociales, desigualdad, alienación, estigmatización) para ser pensados a partir del aporte específico de la teoría sociológica. Se espera también que en esta asignatura se enseñe la metodología propia de la disciplina científica, aunque no sea tratado como contenido específico; siendo, podríamos decir, un saber hacer específicamente sociológico² que debe aportar el docente de Sociología a sus clases.

Entre sus propósitos formativos, el Diseño Curricular se propone que la sociología contribuya:

“a la formación de ciudadanos y educar en ciudadanía al centrarse en un análisis crítico de diferentes formas de ejercicio del poder en la sociedad basados en la clase social, el género o desde posiciones racistas. El análisis de los condicionamientos sociales de la acción del sujeto –así como el conocimiento de la construcción social e histórica de las normas, las instituciones y las estructuras sociales– favorece que los estudiantes puedan construir una mirada desnaturalizada del mundo social” (Diseño curricular, 2009: 76).

²Encuestas, entrevistas, historias de vida, monografías, investigaciones escolares.

Cuando se reflexiona en para qué enseñar sociología en la escuela, las primeras respuestas que aparecen tienen que ver que en la enseñanza de las ciencias sociales en general.

Encontramos objetivos de enseñanza relacionados con valores inherentes a la democracia y su práctica: participación responsable, juicio crítico, el desarrollo de una afectividad democrática, etc. (Morgentern, 1991). Villa (2009) sostiene, siguiendo el pensamiento de Audiguer (1992,1996) que se pueden agrupar las finalidades explícitas o implícitas de las ciencias sociales que se enseñan en las escuelas en tres grandes conjuntos de finalidades que enmarcan la selección de los contenidos a enseñar: finalidades patrimoniales, cívicas y culturales que buscan favorecer visiones compartidas del mundo, del Estado y del poder, promoviendo la socialización y la formación de un ciudadano determinado; finalidades científicas, intelectuales y críticas donde se enseñen ciertas formas en que el conocimiento se construye y valida y por último; finalidades prácticas y profesionales, donde los y las estudiantes puedan encontrar finalidades utilitarias con su vida cotidiana de los saberes aprendidos (Villa, 2009:126). Como señala Pàjes (1999) los contenidos de las ciencias sociales en general contienen a las problemáticas y demandas sociales necesarias para preparar para la vida a los sujetos sociales que concurren a la escuela.

Pero... ¿cuál es el aporte específico de la Sociología? Pipkin (2009) nos dice que la Sociología aporta herramientas fundamentales para el análisis de la realidad y de la formación del pensamiento social de los alumnos. Podríamos decir que el pensamiento social en la escuela media busca que los sujetos puedan develar su propia situación en la realidad, desarrollar la capacidad de intervenir esa realidad, conocer los hechos históricos a partir de sus características propias, a través de esquemas analíticos para pensar la realidad social. Siguiendo su argumento, ella retoma tradiciones de pensamiento de los clásicos de la Sociología para dar cuenta de cómo es posible promover el pensamiento social en la escuela. Retoma de Marx la noción de “praxis” que direcciona la práctica enseñanza: pensar la sociedad desde la perspectiva marxista implicaría un lazo necesario entre el saber y el mundo, entre la teoría y la práctica y la necesidad de hacer consciente la praxis, de modo que exista la posibilidad de pensar y pensarse en el mundo. Weber por su parte propone que el fin (propósito) de la ciencia no es concluir en leyes generalizables sino en comprender determinados individuos históricos, comprender a los hechos

históricos a partir de sus características propias. Los tipos ideales se presentan como esquemas analíticos para pensar la realidad social, actuando como una herramienta heurística ya que incorpora una forma de análisis y comprensión de lo social que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico. Sobre Durkheim retoma cómo define al objeto de estudio de la Sociología: a partir de dos criterios centrales, la exterioridad (observación, empírica/contrastable) y la coerción (se imponen a los hombres de manera coactiva), afirmando que todos los hechos sociales reúnen estos atributos. Por otra parte, como sostienen Lopes Scarpa y Frateschi (2013) la ciencia tiene una cultura, con sus formas narrativas particulares, prácticas materiales, creencias y valores. Y la Sociología como ciencia nos presenta su propia cultura. Estas autoras, al considerar que algunas de las funciones de la escuela son las de posibilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento construido por la Humanidad en su proceso histórico y permitir que ellos se sitúen en él, proponen como objetivo de la enseñanza de la ciencia (a través de cualquier disciplina) el comprender diferentes discursos que coexisten en una determinada esfera de actividad humana. Comprender entendido como una habilidad que nos permita establecer ideas, atribuirles sentidos, aplicarlas en contextos determinados, reconocer razones que las justifican. Es decir, construir la capacidad de poder leer al mundo. Así, el sujeto que habita la escuela se vuelve aprendiz de una “nueva cultura” (la que le propone la ciencia), una nueva manera de comprender el mundo, con uso de prácticas, valores y lenguajes. Pero “para que los sujetos aprendan a utilizar la cultura científica en determinados contextos, es necesario que experimenten el lenguaje de ese dominio específico” (Lopes-Scarpa, D. y Frateschi-Trivelato, S., 2013:89).

Algunos acercamientos sobre la formación docente.

Al analizar la formación docente, siguiendo a Marano (2019) entendemos que en su configuración y, en particular, en las vinculaciones que se establecen con el conocimiento y el desarrollo profesional, hay dos grandes supuestos. El primero, que el docente se construye en un proceso largo y en diferentes momentos formativos en los que constituye, se apropia y produce conocimiento pedagógico. El segundo, que la docencia como actividad se define por su relación con el conocimiento sistematizado. A partir de estos, se construye entonces la identidad docente: por un lado a partir de la experiencia personal y por otro, por el papel profesionalizado reconocido en una sociedad.

A su vez, se considera que la especificidad central de la tarea docente es la enseñanza. ¿Qué entendemos entonces por enseñanza? Comprendemos a la enseñanza como un hecho social complejo, a la que podemos describir como aquella acción intencional para la transmisión de la cultura y el conocimiento sistemático con fines formativos.

Existen diferentes autores que proponen recorridos teóricos y conceptuales para conocer cómo el docente se forma para llevar adelante la tarea de enseñar. Reflexionando desde esta constitución del docente a partir de su trayectoria, Alliaud (2010) sostiene que la formación docente debe caracterizarse no en base a lo que aconteció como hecho sino en la reconstrucción que hacen los sujetos, como re piensan sus experiencias como estudiantes, cómo recuperan y relatan el pasado escolar y por qué no sumar, cómo re piensan sus experiencias como docentes. Por otro lado, como menciona Pedragosa (2018), el aporte de Shön sobre el profesional reflexivo, es fundamental para generar conocimiento sobre la práctica docente en sí misma. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional del docente no sólo implica el uso de un conocimiento objetivo y científico para encarar los problemas de la práctica profesional sino también la recuperación de los saberes de experiencia que los sujetos capitalizan a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción:

“Esta idea amplía la mirada sobre el conocimiento profesional más allá del paradigma de la racionalidad técnica. Para ello, propone incluir como procesos de construcción de conocimiento profesional a la reflexión desde, en y sobre la acción” (Pedragosa, 2018:37).

En línea con esta reflexión, situándose en el proceso de formación del sociólogo y la socióloga como docente, Paley (2020) se pregunta cómo los estudiantes del profesorado de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, construyen modos y estilos de enseñanza desde un basamento identitario diferente, el de didáctica de autor. Entre las preguntas que se plantea, podemos recuperar como comunes:

“¿Cómo formar al sociólogo como docente? ¿Qué puede y debe saber hoy? ¿De qué tipo de saber se trata? ¿Cómo juega, en la tarea de la transmisión, la relación entre saberes pedagógicos didácticos y saberes sociológicos?” (Paley, 2020:30).

Paley (2020) entonces propone analizar las trayectorias, “entendidas como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997 en Paley 2020:33). Tomar a las trayectorias como punto de partida de la

formación, nos permite pensar de modo integrado las ideas de formación docente, planteando trayectorias diversas, no lineales, individuales y/o grupales. Pondera que:

“los sociólogos docentes egresados del Profesorado en Sociología de la UBA llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes de Sociología primero, y una vez graduados como licenciados, pueden optar por los estudios de formación docente que posibilitan la obtención del título de profesor; pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural” (Paley, 2020:33).

El desafío de la formación de sociólogos y sociólogas docentes para esta autora es configurar una propia mirada que resignifique la relación de los saberes disciplinares e integre un saber hacer profesional que los egresados de la UBA construyen a partir de su trayectoria. El objetivo es dar cuenta de cómo los sociólogos y sociólogas como docentes configuran un saber didáctico para la reflexión y toma de decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. Para ello, utiliza la estrategia reflexiva “Didáctica de autor”, donde propone a los y las estudiantes un “hacer con sentido”, construyendo un análisis significativo para su propio camino identitario como docentes, ya que comprende que:

“existe una relación clave entre la trayectoria socioeducativa y las configuraciones y estilos de enseñanza (Cols, 2011) y es en este cruce que surge la didáctica de autor como ámbito propicio para considerar la enseñanza como oficio y práctica artesanal (Alliaud, 2017) del sociólogo como docente”. (Paley, 2020:37).

Otorgando una mayor relevancia explicativa al proceso de profesionalización de la docencia como práctica social, Marano (2019) sostiene que el trabajo docente está vinculado a los procesos de transmisión, apropiación, circulación, distribución del conocimiento; proceso que constituye el centro de su identidad profesional y lo sitúa en un tiempo y espacio. Esta transmisión supone un proceso previo de apropiación del conocimiento y un ejercicio intelectual de transformación de esos objetos de conocimiento; pero también un posicionamiento en el espacio social para participar activamente de los procesos de transmisión, apropiación, circulación y distribución del conocimiento. Davini (2010) nos propone pensar que la formación inicial representa un período que, durante y al final del proceso, habilita para el ejercicio de la profesión, por lo que supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación

inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

“Si bien se aprende siempre a lo largo de la vida laboral, ya sea por la decantación de la propia experiencia o por la educación continua y la capacitación, la formación inicial genera los cimientos para la acción” (Davini, 2010:23).

¿Dónde se forman los profesores en Sociología?

En el sistema educativo argentino, la formación docente está a cargo de dos subsistemas formadores que conforman al nivel superior: las universidades y los institutos superiores de formación docente.

Sólo cinco universidades públicas ofrecen la formación de Profesor: la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de San Juan como carrera en sí misma, y en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Cuyo como un trayecto formativo docente complementario a la titulación de Licenciado/a en Sociología. En universidades privadas, la Universidad de Palermo ofrece un ciclo complementario de formación a la licenciatura para obtener el título de profesor en Sociología.

Si observamos la oferta del nivel superior, encontramos la oferta de titulación como Profesor de 3º ciclo de la E.G.B. y de Polimodal en Sociología en Mendoza y de Profesor de Educación Secundaria en Sociología en Institutos de Formación Docente en Córdoba y Jujuy. La particularidad es que estas provincias cuentan con Diseños Curriculares para sus respectivos profesorados en Sociología aprobados, pero actualmente no están abiertas estas ofertas formativas.

Considero que a pesar de que estas propuestas formativas no estén hoy en día abiertas, es pertinente realizar un primer acercamiento analítico a su diseño curricular que da cuenta de su propuesta de la formación inicial del profesor en Sociología ofrecida por Institutos de Superiores de Formación Docente.

La propuesta curricular de los Institutos Superiores de Formación Docente

Mendoza

En la provincia de Mendoza, aprobado en la resolución n° 1863-DGE-99, la carrera para obtener el título de Profesor de 3° ciclo de la E.G.B. y de Polimodal en Sociología estima una duración mínima de 4 años. Las condiciones para el ingreso son ser egresados del nivel medio y/o Polimodal (este diseño se aprueba en vigencia de la Ley Federal de Educación (1993)).

En su marco conceptual, establece que la formación en la disciplina recupera las corrientes de pensamiento sociológico contemporáneo con la revalorización y relectura de teóricos clásicos; como así también aborda una epistemología del pensamiento sociológico, con sus referentes conceptuales (actores, estructura y dinámica social, procesos de producción y reproducción social, la conformación de diferentes tipos de organización social (estado nación, familia, comunidad, entre otras), poder, roles, instituciones, políticas públicas, administración y gestión, mercado laboral, recursos humanos). Menciona que (Diseño Curricular, 1999):

“Disciplinas de larga tradición escolar como la historia y la geografía cumplen un rol crucial en la comprensión de los fenómenos sociales al analizarlos bajo las categorías de tiempo y espacio. Otras disciplinas antes poco representadas en la enseñanza – como la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología – se presentan ahora con la importancia que han adquirido y se las incorpora en el desarrollo de los contenidos escolares”(p.38).

En los objetivos formativos se observa la primacía del rol docente en la práctica profesional, donde la formación específica pierde centralidad. Es decir, se espera que el futuro profesional contribuya a la transformación de la práctica docente a partir del desarrollo de un proceso de formación integrado: formarse como persona total, concebir la formación permanente como un proceso de autoformación, trabajar de manera colaborativa y reflexiva con su grupo de pares, investigar modelo de aprendizaje, considerar las características de la enseñanza no formal; entre otros.

Recién aparece una mención en los contenidos propios de la Sociología como ciencia en uno de los últimos objetivos formativos:

“Conjugar el ser, con el hacer y el sentir en el análisis de los fenómenos de la realidad social, actuar sobre ellos, transformándola desde la percepción de la diferencia entre el desarrollo técnico y teórico propio de la sociología y de los procesos educativos que la misma promueve” (Diseño Curricular, 1999:64).

El diseño curricular propone los cuatro años formación atravesados por ejes problemáticos vinculados directamente con la práctica docente y organiza la propuesta

formativa en los siguientes trayectos, asignando la siguiente proporción de la totalidad de horas cátedra de la propuesta curricular:

- Trayecto social, política, histórica: 8%
- Trayecto pedagógica – didáctica: 10%
- Trayecto disciplinar: 63%
- Trayecto práctica profesional: 19%

Córdoba

En la provincia de Córdoba, el diseño curricular para la obtención del título de Profesor de Educación Secundaria en Sociología fue aprobado para la cohorte 2012; ya en vigencia la normativa educativa actual. Como mencionamos en la propuesta de formación anterior, este diseño curricular sienta una clara posición ante la preeminencia de la formación docente ante la formación específica:

“La formación docente inicial requiere los conocimientos disciplinares propios del campo de la Sociología, que deben articularse con “saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesor en la escuela secundaria: la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamiento colectivo y cooperativo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela secundaria, la reflexión sobre la autoridad, la vida democrática y el respeto y la valoración de la ley, el conocimiento de las distintas formas de ser joven en la actualidad, la inclusión de las TIC para potenciar las posibilidades de aprendizaje, la alfabetización académica y la educación sexual integral” (Documento Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión. Ministerio de Educación de la Nación; 2009 en Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2012:14)

Este diseño curricular organiza la formación en los siguientes campos:

- Campo de la formación general y pedagógica: 24,39%
- Campo de la formación específica: 59,34%
- Campo de la práctica docente: 16,26%

Jujuy

Por último y de más reciente aprobación, nos encontramos con el diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Sociología de la provincia de Jujuy, aprobado en el año 2020. A diferencia de los anteriores, tal vez, esta propuesta formativa no sólo

busca formar docentes capaces de enseñar sociología en las aulas de las escuelas secundarias, sino también que puedan ejercer su práctica profesional en otros ámbitos.

“El plantearse la formación docente en Educación Secundaria en Sociología supone garantizar las condiciones para que, quien se forme, realice un proceso de desarrollo personal que le permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo que va más allá de las experiencias escolares, que impulse su participación en ámbitos gubernamentales de producción y planificación de políticas públicas (sociales, culturales, científicas, tecnológicas, económicas), que le permita sostener un perfil de profesionalidad e idoneidad capaz de actualizar conforme a los requerimientos que generan los constantes avances en el campo de las ciencias sociales y de la sociología en particular” (Diseño Curricular, 2020:10).

Este diseño curricular propone la siguiente organización curricular, con sus correspondientes horas asignadas expresadas en proporción a la totalidad de horas de la propuesta formativa:

- Campo de la formación general: 25,86%
- Campo de la formación específica: 50%
- Campo de la formación en la Práctica Profesional docente: 22,41%
- Unidad curricular de definición institucional: 1,72%

La propuesta curricular de formación docente de las universidades.

En lo que respecta a la universidad como subsistema formador del sistema educativo argentino, en el documento “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios” elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (2012), se establecen los lineamientos generales que orientan la definición de los estándares de evaluación para la acreditación de los profesorados universitarios de nivel secundario y/o superior. En su fundamentación, sostiene que:

“La etapa de formación inicial de grado universitario tienen espacial relevancia por su incidencia en la configuración de una particular identidad docente (...) Así mismo, la formación de grado universitario debe generar condiciones que permitan diversificar la experiencia de formación, evitando que estas se restrinjan al aula universitaria” (p.3).

Establece que la Formación Docente debe comprender cuatro campos. El campo de la Formación Disciplinar Específica, el campo de la Formación Pedagógica, el campo de la Formación General y el campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente. Establece para estos campos temas que deben abordarse, brindando libertad a cada

institución universitaria la organización curricular de las mismas (asignaturas, talleres, seminarios, etc.). También establece una carga horaria mínima para cada campo.

En relación al total de la carga horaria, los campos se distribuyen la carga horaria de la siguiente manera para la obtención del título de Profesor de Educación Secundaria:

- Campo de la formación disciplinar específica: 61,54 %
- Campo de la formación pedagógica: 11,15 %
- Campo de la formación general: 5,76 %
- Campo de la formación en la práctica profesional docente: 13,85%
- 200 hrs de libre aplicación por cada institución universitaria: 7,7%

La propuesta del Profesorado de Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

En la Universidad Nacional de La Plata en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la propuesta de formación del Profesorado en Sociología se abre con el Plan 1985, luego se relanza con el Plan 1991. En el 2003 se pone en marcha un nuevo plan de estudios, que por primera vez permite el ingreso directo³ de los estudiantes a ambas propuestas formativas, es un hito clave en su consolidación (Camou, 2007).

El Diseño Curricular actual del Profesorado comprende un total de 26 espacios curriculares de 96 hs. (cuatrimestrales), más un espacio curricular de 192 hs. correspondiente a Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales. A esto se agrega un Área de Formación en Investigación equivalente en carga horaria a 2 espacios curriculares de 96 horas cada uno y la capacitación en lenguas extranjeras de acuerdo con la normativa general de la Facultad. Entonces observamos que:

³ Siguiendo a Turkenich (2012), en la primera propuesta de formación en Sociología en la Universidad Nacional de La Plata se presenta bajo la forma de una Licenciatura de posgrado, donde el alumno debía acreditar una titulación previa (profesor en Filosofía, Psicología, Ciencias de la Educación, Geografía, Historia o también de carreras afines tales como Derecho, Antropología y Economía); pero esta primera experiencia comenzó a presentar dificultades y en 1990 cerró la inscripción. La creación del Departamento de Sociología en 1996 le otorga una dimensión institucional más sólida a la sociología como carrera de formación profesional.

Área de formación específica: 26 espacios curriculares x 96 horas (4 espacios asignados al área de formación pedagógica): 2112 horas presenciales, 68,75%

Área de Formación en Investigación: 192 horas presenciales, 6,25%

Área de Formación en Lengua Extranjera I y II: 192 horas presenciales, 6,25%

Área de Formación Pedagógico-Didáctica: Los contenidos conceptuales específicos del incluye 4 espacios curriculares cuatrimestrales (384 horas) y un espacio curricular anual de 192 horas (el que incluye la Práctica de la Enseñanza), lo que da un total de 576 horas presenciales, 18,75 %⁴

Total carga horaria del Profesorado: 3072 horas presenciales

Una primera reflexión sobre las propuestas curriculares para la formación del sociólogo y socióloga como docente.

Tradicionalmente en las Universidades la formación docente pone el énfasis en la formación disciplinar específica, donde pareciera ser que la dimensión pedagógica y didáctica de la práctica docente es un anexo a la formación sustantiva. Como recupera Alliaud (2013), en un estudio realizado por Mollis y otros (2006) se comparan los circuitos formativos terciarios y universitarios que ofrecen carreras docentes

“los resultados identifican la convivencia de distintos modelos de formación. Mientras que las universidades priorizan la formación académica en detrimento de la formación pedagógica (la cual se aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docentes constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa” (p.199).

⁴ “El departamento de Sociología junto con los órganos de gobierno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, decidieron que en lo que se refiere al eje de formación pedagógica necesario para la obtención del título; mantener el criterio fijado por el Honorable Consejo Académico en el sentido de cubrir con esa área un 20% del total de las asignaturas del Profesorado. Además, se propuso la creación de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica Especial y Prácticas en la Enseñanza en Sociología y en Ciencias Sociales” (Camou, 2007:13).

Cuando observamos la propuesta de formación docente del profesorado universitario en Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, la proporción de las horas destinadas a la formación se inclina claramente hacia la formación específica en la disciplina y a la investigación, que no propone ser investigación educativa. Sólo se otorga al campo de la formación docente un 18,75% de las horas, dando una centralidad a la formación académica. Por otro lado, si bien los profesorados de educación secundaria en Sociología ofrecidos por los Institutos Superiores de Formación docente parecieran no estar abiertas hoy⁵, sí se ha dado un proceso de elaboración y aprobación de sus diseños curriculares. Esta da cuenta de que la reflexión actual sobre los modos de enseñanza de la sociología en el nivel secundario forma parte de la agenda de la política educativa, reflejando la necesidad de contar con docentes con formación específica para poder enseñar esta disciplina escolar de reciente incorporación a las aulas de las escuelas secundarias.

Por ello, se han recuperado aspectos estructurales de manera breve en esta ponencia, para dar cuenta de cómo los Institutos Superior de Formación Docente han concebido y propuesto la formación del sociólogo y la socióloga como docente; formación que hoy centralizan las Universidades.

Desde un primer acercamiento a estas propuestas curriculares para la formación de profesores de Sociología para el nivel secundario, observando las horas dedicadas a los diferentes campos formativos del profesional docente, se podría decir que la mayoría⁶ de los diseños curriculares de los Institutos Superiores de Formación Docente otorgan al campo de la formación específica entre un 60 y 63% de la carga horaria y al campo de la formación general y pedagógica entre un 16 y 18%. Se observa que iguala el tiempo y espacio otorgado a la formación específica con los otros campos formadores de relevancia para la configuración de la identidad docente, el campo de la práctica profesional docente, que se otorga entre un 17 y un 22,41% de la carga horaria.

Las principales diferencias que se observan en esta primera aproximación a las propuestas formativas de estos subsistemas se reflejan en dos aspectos. En primer lugar,

⁵Al visitar las páginas de las instituciones formadoras no se encuentra la oferta formativa vigente. Julio 2021.

⁶ En este caso, debemos mencionar la excepción del diseño curricular más reciente de la provincia de Jujuy, quien propone un 50% al campo de la formación específica y un 25,86% al campo de la formación general y pedagógica y un 22,41% a la práctica profesional; sumando un 1,72% de horas para espacios curriculares de definición institucional.

la proporción de horas otorgadas a la formación en la práctica docente. En los Institutos de Formación Docente vemos que significa entre un 17 y 22,41%, mientras que en los profesorados universitarios, particularmente en la propuesta del Profesorado en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, es de un 13,85%; sumando a que no se diferencia como un campo en sí mismo a la práctica sino como parte del campo de la formación pedagógica-didáctica (que representa un 18,75% de la totalidad de la carga horaria). En segundo lugar, la libertad y autonomía de cada institución universitaria de asignar un 7% de la carga horaria curricular a la formación en aquellos campos, saberes, prácticas que cada institución decida según su criterio; algo que los Institutos de Formación Docente en algunos no se presenta, y en donde sí se asigna, - en la profesorado ofrecido por la provincia de Jujuy por ejemplo - significa el 1,72% de la carga horaria curricular total. Entiendo que los modos de gestionar al interior de cada institución formadora la propuesta de formativa es un aspecto central de la formación, aspecto que debe ser tenido en cuenta en reflexiones futuras.

La presentación de los diseños curriculares propuestos para la formación de Profesores de secundaria en Sociología por los Institutos Superiores de Formación Docente de nuestro país en comparación con la propuesta de formación docente de las Universidades, busca ser un primer acercamiento de un análisis necesariamente más profundo y exhaustivo.

Cuando nos proponemos la tarea de analizar un currículum, es porque suponemos que este es un “artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados” (Goodson, 2003:41). Como sostiene Alicia de Alba (1995) el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, donde algunos tienden a ser dominantes y otros a resistirse, oponerse. Esta síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, expresa el carácter de lucha que sostienen grupos dominantes de la sociedad. De esta manera, como dice Da Silva (1999) sobre la perspectiva de Apple:

“el currículum no puede ser comprendido ni transformado si no hiciéramos preguntas fundamentales sobre sus conexiones con las relaciones de poder. ¿Cómo afecta la división de la sociedad al currículum? ¿Cómo el modo en que el currículum procesa el conocimiento y las personas contribuye, a su vez, a reproducir aquella división? ¿Qué conocimiento –de quién- es privilegiado en el

currículo? ¿Qué grupos se benefician y qué grupos son perjudicados por la forma en que está organizado el currículo? ¿Cómo se generan las resistencias y oposiciones al currículo oficial? Al enfatizar esas cuestiones, Michael Apple contribuye, de manera importante, a politizar la teorización del currículo” (p.25).

Al abordar las propuestas de formación que los maestros, maestras y profesores transitan en las diferentes instituciones terciarias y universitarias del nivel superior se nos presenta como interrogante: ¿cuál es la mejor manera para formar docentes?

Cuando pensamos en la pertinencia de esta reflexión para mejorar y fortalecer la enseñanza de la sociología como disciplina escolar en las aulas de las escuelas secundarias, recuperamos la reflexión de Siede (2018) en una de sus ponencias, quien sugiere que uno de los principales problemas que afronta la Sociología como disciplina escolar es probablemente la falta de profesores de Sociología en frente de las aulas. Como Molinari (2009) describe que, en la última década “casi no hay profesores de Sociología a cargo de esta materia, siendo en su mayoría docentes de Historia, Ciencias de la Educación y Filosofía” (p.393), lo que para Siede (2018),

“permite sospechar que, más allá de los intentos por desarrollar instancias participativas de definición curricular, no hay aún un elenco estable de docentes que se hayan implicado en los debates académicos y pedagógicos sobre los propósitos y contenidos de esta asignatura” (p.3).

Es central considerar la mirada de este autor, ya que plantea que debe responderse con mayor firmeza por qué habría de incluirse la enseñanza de la sociología en la educación secundaria, porque a pesar de tener más de veinte años de desarrollo en las escuelas bonaerenses, “corre riesgo de exclusión en cada cimbronazo de renovación curricular” (Siede, 2018:15). En este sentido, es fundamental el rol de los y las docentes para construir cimientos pedagógicos y didácticos firmes que sostenga a la sociología como disciplina a ser enseñada en las aulas de las escuelas secundarias.

Bibliografía

- Alliaud, Andrea (2010). "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultado de un trabajo de investigación" en Wainerman, C. y Di Virgilio, M.M. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>
- Camou, A. A. M. (2007) Memoria de gestión (2001-2007). *Cuestiones de Sociología*, 4, 269-288. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3688/pr.3688.pdf
- Davini, M. C. (2015). Capítulo 1, *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuestas, Paula (2020) Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología*, 23, e104. <https://doi.org/10.24215/23468904e104>
- Da Silva, Tadeus. (1999) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. 2da edición. Auténtica Editorial. Belo Horizonte
- De Alba, Alicia (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Argentina.
- Diseño curricular del Profesorado del 3º ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal en Sociología, Resolución N°: 1863-DGE-99. Provincia de Mendoza <https://ens9003-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/profesorado-en-sociologia/>
- Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Sociología. Provincia de Córdoba https://dges-cba.inf.d.edu.ar/sitio/upload/DCurr_Prof_Sociologia_cohorte2012.pdf
- Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Sociología, Provincia de Jujuy
- Diseño curricular 5º año, Sociología, Provincia de Buenos Aires <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/sociales/sociologia.pdf>
- Goodson, Ivor F. (2003). Capítulo 1 "Reforma curricular y teoría curricular: un caso de amnesia histórica" en *Estudios del Currículum*.
- Gvirtz y otras (2007) ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? en *La Educación ayer, hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique Educación.
- Lopes-Scarpa, D. y Frateschi-Trivelato, S. (2013): *Movimientos entre cultura escolar y cultura científica: análisis de argumentos en diferentes contextos* en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre; Pontificia Universidad Javeriana; Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281029756006.pdf>
- Marano, G. (2019). Clase 1: La formación de un/a docente y los vínculos con el conocimiento y Clase 2: La formación docente en debate: algunas notas sobre la historia y la agenda actual. [Seminarario Políticas de Formación, Currículum e identidades docentes]. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Molinari, V. (2009). La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología. *Cuestiones de Sociología*, 5-6, 391-405. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13155/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morgenstern, S. (1991): *La socialización política del joven ¿Cómo se gesta un pasota?* ponencia presentada en el I simposio sobre el Proceso de Socialización; Universidad de Santiago –Colegio Universitario de la Coruña; 7-10 de Julio de 1986; en De Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano (1991) (recopilación y presentación): *El campo del currículo; Antología*, vol. 1; Centro de Estudios sobre la Universidad – UNAM
- Pagès, J. (2009): "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

- Paley Silvia (2020), Pensar la enseñanza de la Sociología: una mirada ético-política y didáctica de la formación de sociólogas y sociólogos como docentes de la UBA, en Revista argentina de Sociología, n° 26, pp. 29-46
- Pedragosa, María Alejandra (2018) El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1617/te.1617.pdf>
- Pinar, William (2014) La teoría el curriculum. Capítulo 9 “Exilio y distanciamiento en la internacionalización de los estudios sobre Curriculum”. Narcea. Madrid
- Pipkin, D. (2009): *El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales* en Pipkin, D. (coord.) *Pensar lo social*; La crujía; Buenos Aires
- Plan de estudios del profesorado de Sociología 2003, FAHCE UNLP, en <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/sociologia/carreras/profesorado-en-sociologia>
- Siede, I. A. (2018). Enseñanza de la sociología en las escuelas secundarias bonaerenses: propósitos que expresan los docentes. In *X Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2018 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Tiramonti y Suásnabar (2000). “La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación” en Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental. Año 7, Número 15, Otoño 2000. Bs. As.
- Turkenich, María Magalí (2002) La cátedra de Sociología general en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación : UNLP (Tesis de grado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.669/te.669.pdf>
- Villa, Adriana (2009) “La escuela y la construcción del currículo de ciencias sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina”; en *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, Mónica Insaurralde (coord.). Ed. Noveduc. Buenos Aires. Páginas 119- 147.