



Ministerio de Cultura y Educación
 Universidad Nacional de San Luis
 Facultad de Ciencias Humanas
 Departamento: Educación y Formación Docente
 Área: Formación Básica II

(Programa del año 2015)
 (Programa en trámite de aprobación)
 (Presentado el 15/12/2015 10:30:19)

I - Oferta Académica

Materia	Carrera	Plan	Año	Período
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	PROF. UNIVERSITARIO EN LETRAS	007/1 3	2015	2° cuatrimestre

II - Equipo Docente

Docente	Función	Cargo	Dedicación
ROSALES, GABRIEL ALEXANDRO	Prof. Responsable	P.Adj Exc	40 Hs
COCCO, PEDRO OSVALDO MAXIMI	Auxiliar de Práctico	A.1ra Semi	20 Hs

III - Características del Curso

Credito Horario Semanal				
Teórico/Práctico	Teóricas	Prácticas de Aula	Práct. de lab/ camp/ Resid/ PIP, etc.	Total
60 Hs	Hs	Hs	Hs	4 Hs

Tipificación	Periodo
C - Teoría con prácticas de aula	2° Cuatrimestre

Duración			
Desde	Hasta	Cantidad de Semanas	Cantidad de Horas
09/11/2015	09/11/2015	14	60

IV - Fundamentación

1. MARCOS DE REFERENCIA

“La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de una diversidad de individuos. (...) El primer fruto de esta imaginación – y de la ciencia social que la encarna - es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia existencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época (...). Esto es, en muchos aspectos, una lección terrible y en otros muchos una lección magnífica.” C. Wright Mills “La imaginación sociológica”

“... un buen concepto, es precisamente lo que aclara mi existencia, me permite organizarla, comprenderla, dominarla, y no lo que me fuerza desde afuera a renunciar a ella o lo que complica artificialmente mis problemas. Un “buen concepto” no se puede sustituir por un saber anterior, incluso si resuelve mis representaciones: da forma a mi experiencia, vuelve la realidad más comprensible y permite actuar sobre ella. Nunca está de más, entorpeciendo mi pensamiento y añadiéndose a mis sistemas de representación; al contrario, me aligera, me libera de lo inextricable y parece referirme, cuando lo descubro, a una anterioridad radical. Lo complejo se transforma en lo complicado y vierte sobre mí la claridad...”

Philippe Meirieu “Aprender sí, pero cómo”

Enseñar es, entre otras cosas, proponer un tema de “conversación”, entendiendo la “conversación” como esa práctica social contrapuesta al monólogo o al soliloquio. En este sentido conversar implica, antes que nada, interactuar: hablar y escuchar, escuchar y hablar. Y para que esto sea posible es necesario, a su vez, que los hablantes “tengan ganas” de hablar, pues no hay “conversación” sin deseo, sin interés mutuo en el tema sobre el que se discurre; lo que conlleva que, para que la conversación

sea auténtica y no mero simulacro, las dos partes que intervienen deben estar contempladas desde sus respectivas singularidades, por ello “conversar” también es constituir un espacio/tiempo de sentidos compartidos.

Pero la enseñanza entendida como conversación no equivale a “cualquier conversación”, pues no se da desde lugares simétricos ni en cualquier contexto; sino desde responsabilidades disímiles y en un contexto institucional que la condiciona. Hay quien tiene la responsabilidad de proponer un recorrido temático en un área de su competencia, incluyendo y excluyendo temas, desarrollando un enfoque o perspectiva específica, señalando problemas sobre los que vale la pena dialogar, estipulando los términos en los que el recorrido se realizará, etc. Pero, para que este recorrido temático funcione como “conversación” y no degeneren en monólogo debe, necesariamente, imaginar a ese otro u otra, tener en cuenta sus intereses, generar los espacios y actividades que le posibiliten traer a la conversación sus conocimientos y saberes de experiencia vivida (Freire, 2002).

Finalmente, asumir que este encuentro se da en el marco de una institución, es reconocer que la conversación no se da entre dos partes aisladas sino en el marco de una polifonía de voces que dibujan, enmarcan y orientan un proyecto de formación.

Partiendo de estas premisas, en esta propuesta de enseñanza intentaré explicitar cómo imagino la “conversación” que les propondré a las y los estudiantes, en el contexto de la asignatura Sociología de la Educación dictada para estudiantes del Profesorado Universitario en Letras. Para ello comenzaré explicitando los marcos de referencias institucionales y los supuestos epistemológicos/pedagógicos que fundamentan la propuesta; posteriormente mencionaré los objetivos y el recorrido temático y, finalmente, haré lo propio con la propuesta de evaluación y acreditación de la asignatura.

1.1. Marco Curricular

El plan de estudios del Profesorado en Letras (007/2013) constituye el marco curricular que intenta orientar y brindar coherencia a los esfuerzos pedagógicos de cada una de las asignaturas contempladas en la propuesta de formación. En este punto mencionaré algunas de las definiciones epistemológicas, metodológicas y políticas desarrolladas en este documento e intentaré delinear el aporte específico de la asignatura Sociología de la Educación.

En cuanto a la ubicación de Sociología de la Educación en la maya curricular del profesorado es importante puntualizar que se encuentra en el segundo cuatrimestre del primer año, es una asignatura de 60hs. cátedra y se dicta dos veces por semana. En este primer año la mayoría de los espacios tienen un carácter específico, siendo sólo dos los de carácter más pedagógico: Sujetos la Educación en sus Prácticas de Aprendizaje y Pedagogía; este último constituye la única correlatividad que se pide para cursar SE.

Respecto de esto último una cuestión importante de señalar es que el no contar con un espacio de Sociología que anteceda a SE, obliga a incluir en la propuesta algunos contenidos propios de las teorías sociológicas básicas, pues sin estos insumos teóricos difícilmente se pueda llegar a una comprensión acabada de los planteamientos más específicos de las sociologías que teorizan sobre los fenómenos educativo.

Avanzando en las concepciones sustentadas en el plan, y considerando específicamente las de sujeto y de formación, se concibe a las y los estudiantes como sujetos cuyas matrices de aprendizaje han sido construidas socialmente. Partiendo de este supuesto, se entiende que la formación no se acaba en la transmisión de datos o informaciones sino que, más allá de esto, debe propiciar espacios que articulen los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas con las trayectorias personales/sociales de las y los sujetos de modo que les posibiliten explicitar y problematizar las formas que tienen de aprender y vincularse con el mundo.

En este sentido, en esta propuesta intentaré delinear una articulación con el Taller: Sujetos de la Educación en sus Prácticas de Aprendizaje, pues el corpus teórico de la Sociología de la Educación posee un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que permiten continuar, profundizar y ampliar la tarea reflexiva iniciada en este taller sobre las condiciones sociales en que se han constituido las matrices de aprendizaje de los y las estudiantes. Para ello la SE puede ayudar a comprender y problematizar los procesos de socialización y escolarización, los sentidos atribuidos a la función social de la escuela, a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, entre otros aspectos relevantes; todo esto con la intención de promover una objetivación de las experiencias de formación como un modo de comenzar a reflexionar sobre las implicancias, posibilidades y límites de las futuras prácticas profesionales.

Teniendo como base esta objetivación/problematización de las trayectorias de formación, y especificando los alcances e ideas fuerza del perfil académico del título, el plan prescribe que la o el egresado debe entender sus futuras prácticas –ya sea que se desarrollen en ámbitos formales o no formales- desde una toma de conciencia de las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales de las mismas (Plan 007/13). En este sentido la SE puede realizar un gran aporte tanto desde una mirada “macro” como “micro” social. Por un lado puede contribuir con análisis que ayuden a situar las prácticas docentes, analizando como éstas se encuentran condicionadas (más no determinadas) por los contextos históricos, sociales e

institucionales en que se desarrollan; por otro lado también puede ayudar a comprender en qué medida estas prácticas resultan (o pueden resultar) transformadoras o reproductoras de esos contextos. En síntesis: ayudan a comprender el ejercicio de la docencia como una práctica social condicionada y condicionante de los escenarios en que se pone en juego.

Por otra parte, y en estrecha relación con el punto anterior, el plan también señala que el futuro docente debe reconocer las características del pensamiento del alumno que se pretende formar, desde un marco pedagógico, psicológico, cultural, político y lingüístico (Plan 007/13). También aquí nuestra asignatura puede realizar un aporte significativo mostrando cómo las nociones de adolescente/juventud/alumno/estudiante, etc. son construcciones sociales con fechas de emergencia y caducidad históricas. En esta dirección se pueden puntualizar algunos aspectos de las “juventudes” contemporáneas, las transformaciones sociales, culturales y civilizatorias que sufren y cómo estos impactan en la escolarización y en las relaciones inter-generacionales.

Finalmente, en relación al objeto de conocimiento lengua y literatura y su enseñanza se plantea enfocarlos no sólo desde una competencia lingüística, sino también desde una comunicativa ; entendiéndolo al lenguaje tanto en su dimensión formal como en su dimensión pragmática (es decir, en tanto herramienta usada por los hablantes en contextos concretos con fines comunicativos específicos). En este sentido la Sociología de la Educación en particular y las Ciencias Sociales en general, han desarrollado herramientas teóricas que permiten profundizar en esta conceptualización pragmática del lenguaje entendiéndolo como un producto y una práctica social condicionada contextualmente (Bourdieu, 2000). Apropiarse de estas conceptualizaciones les puede permitir a las y los futuros profesores en letras, por un lado, enriquecer y complejizar la visión del objeto de estudio con el que han de trabajar y, por otro lado, ampliar el abanico de estrategias posibles para su enseñanza.

1.2. Marco Epistemológico

a.) En relación al objeto de conocimiento de la SE y su perspectiva de abordaje específica de los fenómenos educativos.

Si bien la SE de la educación se institucionaliza plenamente a mediados del S. XX en el contexto de la hegemonía del funcionalismo norteamericano, se podría decir que tiene una larga tradición y, durante su desarrollo histórico, ha cimentado una perspectiva singular en el abordaje de su objeto que se remonta a los inicios mismos de la disciplina. En efecto, la SE nace a la par de la Sociología misma, en tanto ésta se interroga por las características estructurales del orden social y aquella por los procesos mediante los cuales ese orden se produce y reproduce. Procesos que, en las sociedades capitalistas industrializadas modernas, se concretaron centralmente en los sistemas educativos nacionales.

Esta marca de origen perfiló el modo de abordaje (y el aporte) específico que la SE realiza del fenómeno educativo considerándolo, antes que nada, un fenómeno social por su origen y funciones. Su origen es social en tanto la educación trasciende las intencionalidades individualidades, encontrándose condicionada socio-históricamente; y sus funciones son sociales porque tiene el fin de reproducir la herencia cultural del contexto/época en el que se desarrolla. Por otra parte también es social porque el proceso de transmisión se da en ámbitos institucionales (escuelas, por ejemplo) que se encuentran íntimamente vinculados con otros subsistemas sociales (Brigido, 2006)

Partiendo de estas premisas es que la SE (re)construyó como objeto teórico el fenómeno educativo considerándolo en tanto proceso de socialización/subjectivación y centrando su mirada en los vínculos entre estos procesos y la reproducción social más amplia . Si concretamos este interrogante, situándolo en la sociedad capitalista de clases, podríamos decir que la Sociología de la Educación ha de estudiar cómo y en qué medida contribuye el sistema educativo en el mantenimiento y reproducción del sistema de clases, del orden social, y cómo contribuye el sistema educativo en la reproducción de la cultura y las relaciones de ésta con la reproducción de la sociedad (Romero Navarro, 2006). A lo que podríamos agregar que, partiendo de esta inquietud central, se interroga también por las posibles transformaciones que el sistema y las prácticas educativas puede suscitar en ese orden social.

Otra marca de origen de la disciplina tiene que ver con su vocación de intervención política. Si bien el proyecto sociológico positivista del siglo XIX reivindicó para sí la idea de un conocimiento objetivo construido sobre bases metódicas y empíricas siguiendo el modelo de las Ciencias Naturales, lo cierto es que ese conocimiento se constituyó sobre la base de un diagnóstico político de la convulsionada sociedad europea de la época y con vista a un proyecto de “organización moral” o “revolución social”, según fuera la perspectiva específica adoptada por los autores. De este hecho básico surgen las dos tradiciones teóricas que han marcado el desarrollo de la disciplina: las SE que priorizan el consenso o la armonía social y las que destacan la importancia relativa del conflicto. En este sentido se podría decir que el conocimiento de la SE implica, explícita o implícitamente, una idea (un proyecto) de cambio social. Si bien mi posicionamiento personal se vincula con la tradición de las sociologías del conflicto, la idea es que la asignatura muestre una pluralidad de enfoques, utilizando las herramientas teóricas que cada una puede aportar.

b.) En relación al sentido de la enseñanza de la SE en la formación docente.

Analizando los modos en que la SE es enseñada en el ámbito de la formación docente se pueden rastrear, al menos, dos grandes enfoques: un enfoque disciplinar y un enfoque temático. Cada enfoque implica una selección particular de contenidos y promueve un modo específico de relacionarse con el conocimiento sociológico. Sin ser mutuamente excluyentes, estos

enfoques frecuentemente se presentan dicotomizados en las propuestas de enseñanza.

El enfoque disciplinar prioriza, a la hora de seleccionar los contenidos, el desarrollo histórico de la SE. Por ello, desde una lógica diacrónica, suele comenzar por los padres fundadores (Durkheim, Marx, Weber, etc.) y luego por las diferentes corrientes y perspectivas en que se desarrolló la disciplina (SE Funcionalista, SE Crítica – Reproductivista, Nuevas Sociologías de la Educación, etc.). Desde el punto de vista de la relación con el conocimiento sociológico, predomina un vínculo centrado en las macro-teorías explicativas entendiéndolas como objetos a ser estudiados por las y los futuros docentes.

A diferencia de esto, el enfoque temático no se apega tanto a la lógica y desarrollo disciplinar sino que, poniendo en el centro la profesión docente, se pregunta por los temas que la SE ha abordado históricamente que resultan relevantes para el ejercicio profesional. En este sentido la SE no es entendida como un campo disciplinar que hay que conocer sino como una “caja de herramientas” de la que las y los futuros docentes pueden hacer uso para tener una visión más lúcida de sus propias prácticas. Por ello los contenidos que se suelen priorizar tienen que ver con la génesis y estructura del sistema educativo, las características de los docentes, estudiantes, la relación social que se teje entre estos actores sociales que conviven en la escuela, entre otras temáticas.

A estos enfoques se podría agregar un tercero que no suele contemplarse en las propuestas de enseñanza de la SE y que, creo, enriquece su abordaje en el ámbito de la formación docente: el enfoque reflexivo/compreensivo. Este enfoque puede inferirse o re-construirse a partir de algunos desarrollos teóricos presentes tanto en la sociología reflexiva enunciada por Bourdieu, como en la propuesta hermenéutica/compreensiva desarrollada por Mills o Bauman (entre otras fuentes de “inspiración” posibles).

Bourdieu plantea, como uno de los pilares teóricos constitutivos de su sociología, la idea de reflexividad, entendiendo por esto un “autoanálisis del sociólogo como productor cultural y una reflexión sobre las condiciones socio-históricas de posibilidad de una ciencia de la sociedad” (Wacquant, 1990 citado por Wacquant, 2014: 64-65). Etimológicamente, la idea de reflexividad tiene ver con re-flectere, que significa doblarse hacia atrás; este re-flectere para Bourdieu implica problematizar el inconsciente social e intelectual de la propia sociología no desde una perspectiva individual sino entendiendo este movimiento como una empresa colectiva cuyo objetivo es afianzar la seguridad epistemológica de la disciplina. En síntesis, la reflexividad en Bourdieu implica la exploración sistemática de las “categorías impensadas del pensamiento que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento” (Bourdieu, 1982 citado por Wacquant, 2014: 69).

Por su parte Bauman (2014), desde una perspectiva interpretativa que continúa la tradición inaugurada Simmel, retoma la noción de imaginación sociológica acuñada por Mills (1968) para plantear que la “utilidad” o sentido de la sociología tiene que ver con brindar contextos teóricos de comprensión que les posibiliten a hombres y mujeres vincular sus trayectorias personales/sociales y sus malestares/bienestares subjetivos con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la época histórica en la que les ha tocado vivir. “La sociología tiene éxito cuando recurren a ella hombres y mujeres como una herramienta mediante la cual y con la cual pueden conectar sus vidas con los tiempos que viven, y pueden darse cuenta de que transformar lo primero significa actuar sobre lo segundo” (Jacobsen y Tester en Bauman, 2014: 18-19). Este proceso es posible en tanto se generen las condiciones para instituir un vínculo dialéctico entre las interpretaciones personales de los fenómenos sociales que se viven (o “sentido común”) y las interpretaciones teóricas desarrolladas por la Sociología.

Re-contextualizando los aportes de Bourdieu y Bauman en el ámbito de la formación docente, podríamos definir el enfoque reflexivo/compreensivo en la enseñanza de la SE por su intencionalidad de contribuir a que las y los estudiantes puedan objetivar, problematizar y comprender contextualmente -utilizando como herramientas analíticas las categorías propias de la SE- los procesos de socialización/escolarización en los que han sido formados, los sentidos que le atribuyen a la función social de la escuela, la relación que han construido con el objeto de conocimiento que han de enseñar, las representaciones respecto del “deber ser” como estudiante o docentes, entre otros aspectos relevantes. Este enfoque no implica, necesariamente, una selección específica de contenidos sino que se centra en el cómo se articulan estos con las historias personales/sociales de las y los estudiantes bajo el supuesto de que una re-apropiación más lúcida de estas trayectorias les posibilitará posicionarse mejor para los desafíos que conllevan las tareas profesionales que han de desarrollar.

Sin excluir las perspectivas disciplinares y temáticas, he pensado articular esta propuesta desde este enfoque reflexivo/compreensivo, pues entiendo que resulta el más apropiado teniendo en cuenta las características de la propuesta de formación general (el plan de estudios) y de los y las estudiantes a los que está dirigido.

1.3. Marco Didáctico

Anteriormente me referí a la concepción dialógica de enseñanza en la que se sustenta esta propuesta; esta idea se complementa con una noción de aprendizaje que lo entiende, siguiendo los desarrollos de Pichón Riviere (2001), como la apropiación instrumental de la realidad que les posibilita al sujeto transformarla y transformarse en el proceso de conocer. Posicionarse desde esta perspectiva implica, entre otras cosas, priorizar la dimensión instrumental, pragmática, del conocimiento. Los conceptos, las teorías, como herramientas que permiten operar sobre el contexto y sobre sí mismo; pues la

formación, en sentido profundo y más allá de la mera asimilación de información, tiene que ver con trabajar sobre la propia forma (Ferry, 1997): problematizándola, de-construyéndola y re-construyéndola en función de los proyectos personales/profesionales.

Esto implica plantearse la relación teoría/práctica, pues es en ese entrecruzamiento donde la formación se hace posible o imposible. En el caso de esta propuesta la articulación se pondrá en juego, por un lado, en los trabajos prácticos que se le propondrán a los y las estudiantes, estos constituirán el espacio privilegiado donde se propiciará la recuperación de los saberes de experiencia vividos para articularlos/problematizarlos con los contenidos propios de la asignatura. Por otro lado, esta articulación también se tendrá en cuenta en las clases teóricas donde se intentará, en la medida de lo posible, articular las exposiciones y actividades con los conocimientos previos de los y las estudiantes como un modo de propiciar el aprendizaje significativo (Coll, 1993)

En cuanto a las dinámicas de trabajo áulico se plantearán tanto desde instancias grupales como individuales. Las primeras se concretarán, sobre todo, en los trabajos prácticos, ya que los mismos serán realizados en pequeños grupos priorizándose una dinámica de trabajo colaborativo. Las instancias individuales estarán contempladas en los parciales y en el coloquio de integración final (para quienes promocionen) o el examen final (para quienes regularicen).

En cuanto a los recursos didácticos a utilizar quisiera puntualizar varias cuestiones:

¶ Para acompañar los procesos de lectura se realizarán guías para cada uno de los documentos propuestos. Ellas incluirán una síntesis del texto, la explicitación de los objetivos de lectura y algunas sugerencias de reflexión y profundización. La idea es que la guía funcione como andamio que facilite una lectura comprensiva del material y ayude a atribuir sentido/s al contenido en el contexto mayor del recorrido teórico de la asignatura. Esto resulta necesario teniendo en cuenta las dificultades que frecuentemente presentan los y las estudiantes ingresantes para decodificar significativamente los textos académicos.

¶ En lo que respecta a las clases teóricas se utilizarán, en la medida que el tema lo permita, diversidad de recursos audiovisuales. Las películas o videos breves, las fotografías, las pinturas resultan recursos de inestimable importancia para abordar, desde diversas “puertas de entrada”, el conocimiento de lo social y educativo.

¶ La literatura constituirá otro recurso relevante que utilizaré de manera transversal y, específicamente, en el coloquio de integración final. La idea no es reducir la riqueza de significados del objeto literario empobreciéndolo y rebajándolo a mero ejemplo de construcciones teóricas preexistentes sino, justamente, lo contrario: aprovechar su riqueza semántica. A diferencia de la lectura académica, la lectura literaria no depara ni promueve la construcción de sentidos unívocos por parte del lector o lectora sino que, interactuando con sus vivencias, deseos, expectativas y saberes constituye (o, mejor, tiene la potencialidad de constituir) una vivencia singular, a la vez subjetiva y subjetivante. Es a partir de esta vivencia, y no contra ella, que puede interactuar con conocimientos académicos más formalizados (como los conceptos propios de las teorías sociológicas). En otras palabras: se trata de partir de la experiencia literaria para aprovechar su riqueza (o, al menos, algo de ella) desde la SE y no a la inversa.

Por otra parte, esta aproximación implica también entender la ficción literaria no como un discurso “falso” que se contrapone a uno “verdadero” (el de las ciencias sociales, por ejemplo) sino como un modo específico que las y los escritores (y las grandes obras literarias) tienen de abordar la complejidad de lo real. Siguiendo a Juan José Saer (2010), se trata de entender la ficción literaria como una antropología especulativa que trasciende estas dicotomías:

...no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de “la verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en saber de antemano como esa realidad está hecha. No es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria. (pág. 11).

Para finalizar este marco didáctico, quisiera precisar desde donde entenderé los procesos evaluativos que se llevarán a cabo durante el desarrollo de la asignatura. Siguiendo a Steiman (2012) concibo la evaluación didáctica como un proceso que:

...a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto socio-histórico determinado en el cuál intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que posibilita tanto tomar decisiones respecto de las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as –mediante enunciados argumentativos– el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de este, resulten necesarias para la mejora de la práctica (pág. 142-143).

Esta concepción se concretará en diferentes instrumentos evaluativos que se desarrollarán para analizar tanto los procesos de aprendizaje, como las prácticas de enseñanza. Más adelante, en los apartados específicos, realizaré algunas precisiones respecto de su implementación.

V - Objetivos / Resultados de Aprendizaje

2.1. Objetivo General

- Generar un espacio/tiempo de encuentro pedagógico que les posibilite a los y las estudiantes reflexionar sobre sus experiencias de formación, revisando críticamente las concepciones/expectativas que han construido respecto de la docencia, utilizando como herramientas analíticas los conceptos y perspectivas acuñados por las distintas tradiciones de la Sociología de la Educación.
- Ofrecer una mirada socio-cultural de las prácticas docentes y del objeto de conocimiento y enseñanza del profesor en letras, situándolos en el escenario socio-histórico actual de Argentina, focalizando en las transformaciones institucionales, subjetivas e intersubjetivas que las atraviesan.

2.2. Objetivos específicos

- Promover la problematización del sentido común que han construido las y los estudiantes respecto de los fenómenos socioeducativos, contraponiéndolo con el análisis que la tradición sociológica realiza de los mismos.
- Propiciar un proceso de reflexión en relación a las trayectorias de socialización/educación vivenciados por los y las estudiantes; historizando y analizando críticamente el papel que han desempeñado los agentes de socialización considerándolos desde diferentes perspectivas teóricas.
- Favorecer el (re)conocimiento de las concepciones que han construido respecto de la función social de la escuela en el contexto de las sociedades capitalistas, para propiciar problematización a la luz de los desarrollos teóricos cimentados por las diferentes tradiciones de la SE.
- Aportar algunos desarrollos y discusiones teóricas que describan la situación educativa Argentina, analizando críticamente las modalidades que ha adquirido el vínculo estado - educación en el contexto neoliberal y posneoliberal; con la intención de que los y las estudiantes puedan contextualizar sus experiencias de formación e identificar algunas problemáticas socio-políticas del escenario laboral donde se desempeñarán.
- Plantear algunas aproximaciones actuales en relación a las transformaciones identitarias que atraviesan los principales actores del sistema educativo (docentes y estudiantes) y sus vínculos pedagógicos; con la intención de que los y las estudiantes puedan reconocerse (o desconocerse) en estos cambios y reflexionar sobre las condiciones subjetivas intersubjetivas en las que ejercerán sus futuras prácticas docentes.
- Aportar una mirada socio-cultural respecto del objeto de conocimiento y de enseñanza con el que trabajarán los futuros egresados del profesorado, con el fin de que puedan ampliar sus horizontes de posibilidades en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje del mismo.

VI - Contenidos

Versión analítica (en el programa que se le entrega a los y las estudiantes figura también un esquema conceptual que da cuenta de una visión sintética-relacional de estos contenidos)

Unidad 1: Sentido común e imaginación sociológica (¿Cómo “miramos” y cómo “mira” la sociología la realidad socio-educativa?)

1.1. Sentido común e imaginación sociológica: des-familiarización, historización y reconstrucción teórica del mundo

social.

- 1.2. Sociología y educación en el pensamiento clásico.
- 1.3. Sociología de la Educación: objeto de estudio, perspectivas de análisis.

Unidad 2: Procesos de socialización/escolarización y función social de la escuela desde diferentes perspectivas sociológicas (¿Cómo nos formamos, qué concepciones acerca de la función social de la educación hemos construido y cuáles son las visiones que la SE tiene de estos procesos y concepciones?)

2.1. Trayectorias personales/sociales y procesos de socialización desde diferentes perspectivas sociológicas.

- 2.2. Trayectorias personales/sociales y procesos de escolarización.
- 2.3. Concepciones sociales y perspectivas sociológicas en disputa en relación a la función social de la escuela.

Unidad 3: Transformaciones en la relación Estado - Educación en el sistema educativo argentino: Neoliberalismo y Pos-neoliberalismo (¿Qué experiencias/expectativas construimos respecto del sistema educativo en nuestra formación y qué diagnóstico realiza la SE de este escenario?)

3.1. Estado y Educación: historización de sus vínculos.

- 3.2. Neoliberalismo y mutaciones institucionales: impacto en el Sistema Educativo Argentino.
- 3.3. Educación en el pos-neoliberalismo: avances y contradicciones.

Unidad 4: Docentes, estudiantes y conocimiento: una mirada socio-cultural (¿Cómo concebimos los elementos del triángulo pedagógico y cómo se los analiza desde la SE en el contexto de las transformaciones contemporáneas?)

4.1. Cambios contextuales, organizacionales y reconfiguración de la identidad docente: vocación, profesión y trabajo.

- 4.2. La juventud como construcción socio-histórica: emergencia de las culturas juveniles y su relación con la cultura escolar.
- 4.3. Transformaciones en los vínculos educativos y en los modos de construir autoridad pedagógica.
- 4.4. El objeto de conocimiento y enseñanza del Profesor en Letras desde una perspectiva sociocultural.

VII - Plan de Trabajos Prácticos

El plan de trabajos prácticos (TP) de la asignatura constará de tres (3) instancias.

El objetivo general de los TP será generar espacios, tiempos y actividades que, a lo largo de la cursada, posibiliten el entrecruzamiento entre contenidos y experiencias/historias personales/sociales de las y los estudiantes, intentando contribuir al propósito reflexivo de la asignatura.

Los TP podrán ser realizados de manera individual o en grupos pequeños.

VIII - Regimen de Aprobación

Será de carácter formativa y contemplará dos instancias:

a.) Evaluación de los aprendizajes: el objetivo principal de esta evaluación será recopilar información, a través de diferentes instrumentos, de los procesos formativos desarrollados por los y las estudiantes, con el objeto de ayudarlos a identificar sus fortalezas y dificultades para potenciarlos en la superación de aquello que limita sus aprendizajes. Al mismo tiempo, esta información ayudará a construir juicios fundados para el proceso de acreditación de la asignatura.

Se llevará a cabo a través de:

- Una evaluación diagnóstica realizada al inicio del curso con el fin de identificar los conocimientos previos y expectativas que los estudiantes tienen respecto de la asignatura.
- Tres trabajos prácticos que serán evaluables y que, con el fin de retroalimentar los procesos de aprendizaje, siempre implicarán devoluciones y con sus respectivas recuperaciones.

- Dos parciales tomados al promediar y finalizar la cursada; donde se actuará en el mismo sentido de lo enunciado para los TP.
- Y un coloquio de integración final para quienes deseen promocionar la asignatura. El desarrollo del mismo contemplará la articulación de dos momentos:
 -  Integración personal –a través de la construcción de un mapa o red conceptual- de los contenidos estudiados.
 -  Análisis de una obra literaria a la luz de los conceptos integrados
- b.) Evaluación de la enseñanza: Esta evaluación tendrá por objeto ayudar a repensar la propuesta de enseñanza construida por la cátedra a partir de las devoluciones realizadas por los y las estudiantes. En este sentido se realizarán dos encuestas -al promediar y finalizar la cursada- para recabar sus puntos de vista respecto de la propuesta formativa (clases, prácticos, parciales, relación teoría-práctica, etc.) y buscar, a partir de estas respuestas, alternativas de mejora de aquello señalado como deficitario o problemático.

IX - Bibliografía Básica

- [1] Bibliografía Obligatoria U1:
- [2] • GUADALUPE, Valencia G. (s/f) El oficio del sociólogo. La imaginación sociológica. CLACSO. Disponible en:
- [3] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/10garcia.pdf>
- [4] • BRÍGIDO, Ana María (2006) Sociología y Educación. En “Sociología de la Educación”, Cap. 1. Editorial Brujas. Córdoba-Argentina.
- [5] • BRÍGIDO, Ana María (2006) Sociología de la Educación. En “Sociología de la Educación”, Cap. 2. Editorial Brujas. Córdoba-Argentina.
- [6] Bibliografía Obligatoria U2:
- [7] • LEZCANO, Ana (1999) Las miradas sociológicas de los procesos de socialización. En Carli, S. (Comp.) “De la familia a la escuela: Infancia, Socialización y Subjetividad”. Santillana. Argentina
- [8] • FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano (1991) Las relaciones sociales del proceso educativo. En “La escuela a examen” (Cap. 5). EUDEMA. Madrid. Disponible en:
- [9] ecaths1.s3.amazonaws.com/.../474779768.07%20-%20Fernandez%20
- [10] • GVIRTZ, Silvina; GRINVERG, M. y otros (2011) Para qué sirve la escuela.. En “La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía” (Pág. 63-99). Editorial Aiqué. Buenos Aires. Disponible en:
- [11] <http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/La%20educacion%20ayer,hoy%20y%20maniana.El%20ABC%20de%20la%20pedagogia.pdf>
- [12] Bibliografía Obligatoria U3:
- [13] • TENTI FANFANI, Emilio (2009) La educación como asunto de Estado. Tenti Fanfani, E. “Sociología de la Educación” (Cap. 1). Editorial Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires – Argentina.
- [14] • PUIGGROS, Adriana (1996) De la dictadura al menemismo. En Puiggrós, A. “Qué pasó con la educación en Argentina. Desde la conquista al menemismo”. Pág. 125-145. Kapeluz. Buenos Aires.
- [15] • TIRAMONTI, Guillermina (2004) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (Comp.) “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Cap. 1. Manantial. Buenos Aires.
- [16] • FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2012) Estado y educación en el "posneoliberalismo": avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas. Disponible en:
- [17] <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1235.pdf>
- [18] • DUBET, Francois (2012) Los límites de la igualdad de oportunidades. Revista Nueva Sociedad, N°239. Extraído de http://www.nuso.org/upload/articulos/42_1.pdf
- [19] Bibliografía Obligatoria U4:
- [20] • TENTI FANFANI, Emilio (2008) Sociología de la profesionalización docente. Conferencia dictada en el Seminario: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar. Disponible en:
- [21] <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- [22] • REGUILLO, Rossana (2012) Pensar los jóvenes. En Reguillo Rossana “Culturales juveniles. Formas políticas del desencanto”, Cap. 1. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Disponible en:
- [23] <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/reguillo-cia-de-culturas-juveniles.pdf>

- [24] • NOBILE, Mariana (2011) Redefiniciones en la relación docente – alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.”. Pág. 179 – 204. Homo Sapiens. Rosario, Santa Fé, Argentina.
- [25] • BOURDIEU, Pierre (1999) La producción y la reproducción de la lengua legítima. En Bourdieu, P. “¿Qué significa hablar? Cap. 1. Akal. Madrid, España.
- [26] • BOURDIEU, Pierre (2000). Lo que significa hablar. Páginas 95-111. En “Cuestiones de Sociología”. Istmo. Madrid. Disponible en:
<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Bourdieu,%20Pierre/Lo%20que%20significa%20hablar%20-%20Pierre%20Bourdieu.pdf>

X - Bibliografía Complementaria

- [1] • ALTHUSSER, Louis (1988) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Nueva Visión. Buenos Aires.
- [2] • APPLE, Michael (1991) Ideología y Curriculum. Akal. Madrid.
- [3] • APPLE, Michael (1996) El conocimiento oficial. Paidós. Argentina.
- [4] • BAUMAN, Zygmunt (2014) ¿Para qué sirve realmente...? Un sociólogo. Paidós. Barcelona-España.
- [5] • BONAL, Xavier (1998) Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós. Barcelona.
- [6] • BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jena Claude (1998) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamarrá. México.
- [7] • BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores. Argentina.
- [8] • BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1985) La instrucción en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. Siglo XXI Editores. México.
- [9] • BRÍGIDO, Ana María (2006) Sociología de la Educación”. Editorial Brujas. Córdoba-Argentina.
- [10] • COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (2004) “Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas”. Paidós. Buenos Aires.
- [11] • DUBET, Francois (2004) ¿Mutaciones institucionales o neoliberalismo? Conferencia inaugural del seminario “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf>
- [12] • DUBET, Francois (2013) El declive de las instituciones. Profesiones, individuos y sujetos en la modernidad. Gedisa. Madrid.
- [13] • DUBET, Francois (2011) Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. Entrevista realizada en Propuesta Educativa N°36. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/36.pdf>
- [14] • DURKHEIM, Emile (1974) “Educación y Sociología”. Ed. Schapire. Buenos Aires.
- [15] • GIROUX, Henry (1992) Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. México.
- [16] • KESLER, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela de Buenos Aires. IPE – UNESCO. Buenos Aires. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129508s.pdf>
- [17] • MILLS, Charles W. (1968) La imaginación sociológica. Páginas 119-125. En Amitai Etzioni y Eva Etzioni “Los cambios sociales”. Fondo de Cultura Económica. México.
- [18] • PARSONS, Talcott (1959) El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. Páginas 297-318. En “Harvard Educational Review N° XXI. USA.
- [19] • REGUILLO, Rossana (2012) Culturas juveniles, formas políticas del desencanto. Siglo XXI Editores. Argentina.
- [20] • ROMERO NAVARRO, Fermín (2006) Sociología de la Educación. Mimeo. Disponible en:
http://www.ugr.es/~aguevara/SOCIOLOGIA_archivos/AMPLIACION_T2.pdf
- [21] http://www.ugr.es/~aguevara/SOCIOLOGIA_archivos/AMPLIACION_T2.pdf
- [22] • SADER, Emir (2008) Pos-neoliberalismo en América Latina. CLACSO – CTA Ediciones. Buenos Aires.
- [23] • TENTI FANFANI, Emilio (2006) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores. Argentina.
- [24] • TENTI FANFANI, Emilio (2010) Apuntes para el desarrollo curricular: Sociología de la Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires. Disponible en:
<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Sociologia.pdf>
- [25] <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Sociologia.pdf>
- [26] • TIRAMONTI, Guillermina (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial. Buenos Aires.
- [27] Novelas

- [28] • ÁBALOS, Jorge (1978) Shunko. Losada. Buenos Aires.
- [29] • AMADO, Jorge (2011) Capitanes de la Arena. Del Bolsillo. Argentina.
- [30] • GODOY ROJO, Polo (1990) Donde la patria no alcanza. Editorial Anello. San Luis.
- [31] • KOHAN, Martín (2007) Ciencias Morales. Anagrama. Madrid.
- [32] • SACCOMANO, Guillermo (2011) Un maestro. Editorial Planeta. Argentina.
- [33] • VARGAS LLOSA, Mario (2012) La ciudad y los perros. Alfaguara. Argentina.
- [34] Cuentos/Relatos
- [35] • CALVINO, Ítalo (1999) El relámpago. En “La gran bonanza de las Antillas” (Pág. 7). Tusquets Editores. España.
- [36] • DENEVI, Marco (1975) El monstruo debe morir. En “Los locos y los cuerdos” (Pág. 51-57). Librería Huemul. Buenos aires.
- [37] • SAER, Juan José (2011) El hombre no cultural. En “Lugar” (pág.11-15). Seix Barral. Argentina.
- [38] Ensayos
- [39] • SAER, Juan José (2010) El concepto de ficción. Seix Barral. Argentina.

XI - Resumen de Objetivos

- Generar un espacio/tiempo de encuentro pedagógico que les posibilite a los y las estudiantes reflexionar sobre sus experiencias de formación, revisando críticamente las concepciones/expectativas que han construido respecto de la docencia y sus vínculos con los diversos contextos históricos en los que se desarrolla utilizando, como herramientas analíticas, los conceptos y perspectivas acuñados por las distintas tradiciones de la Sociología de la Educación.

XII - Resumen del Programa

Unidad 1: Sentido común e imaginación sociológica (¿Cómo “miramos” y cómo “mira” la sociología la realidad socio-educativa?)

Unidad 2: Procesos de socialización/escolarización y función social de la escuela desde diferentes perspectivas sociológicas (¿Cómo nos formamos, qué concepciones acerca de la función social de la educación hemos construido y cuáles son las visiones que la SE tiene de estos procesos y concepciones?)

Unidad 3: Transformaciones en la relación Estado - Educación en el sistema educativo argentino: Neoliberalismo y Pos-neoliberalismo (¿Qué experiencias/expectativas construimos respecto del sistema educativo en nuestra formación y qué diagnóstico realiza la SE de este escenario?)

Unidad 4: Docentes, estudiantes y conocimiento: una mirada socio-cultural (¿Cómo concebimos los elementos del triángulo pedagógico y cómo se los analiza desde la SE en el contexto de las transformaciones contemporáneas?)

XIII - Imprevistos

En caso de surgir imprevistos se los comunicara oportunamente a los y las estudiantes.

XIV - Otros

ELEVACIÓN y APROBACIÓN DE ESTE PROGRAMA	
Profesor Responsable	
Firma:	
Aclaración:	
Fecha:	