
La cátedra de Sociología General como espacio de formación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

MESA 6. La sociología en la formación. Dispositivos sociológicos de enseñanza en el ámbito de la educación superior

Mesa temática alternativa: 3. Estudiar en la universidad pública. Trayectorias educativas: ingreso, permanencia y egreso.

Ana Marcela Ficcardi (FCPyS UNCuyo) marcelaficcardi@hotmail.com
marcelinaficcardi@gmail.com

Mauricio Follari Gorra (FCPyS UNCuyo)

Gonzalo Navarro (FCPyS UNCuyo)

Octavio Stacchiola (FCPyS UNCuyo/CONICET)

Resumen

La presente ponencia tiene por objetivo de comunicar algunos avances de lo realizado por el equipo de Investigación Cátedra Investiga: “La Enseñanza de la Sociología: Una aproximación a los espacios curriculares de Sociología en la UNCuyo” 2019-2020 conformado por: Profesores Walter Fabián Noguera, Ana Marcela Ficcardi, Gonzalo Navarro, Mauricio Follari Gorra, Octavio Stacchiola y Verónica Falcón, y Estudiantes: María de los Ángeles Lara, Norma Luciana Videla, Sofía Gómez Mansur, Pedro Fernández.

Ofreceremos en el escrito lo objetivado y analizado sobre las prácticas de enseñanza, contenidos y dispositivos didácticos, de la cátedra de Sociología General en el periodo 2017 – 2020, espacio curricular de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNCuyo.

Palabras claves: sociología – dispositivos didácticos – enseñanza educación superior

1. Introducción

La escritura de la experiencia se configuró para el equipo como un modo de analizar las prácticas de enseñanza de la disciplina, de sociólogos/os en el aula del nivel superior. Los antecedentes más cercanos de nuestra propuesta se ligan a los desarrollos realizados por el equipo de investigación del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNCuyo desde 2009, quienes se plantearon en un plan de investigación a largo plazo, rastrear, sistematizar, mapear y analizar los espacios curriculares dentro del sistema educativo provincial, en torno a las “otras ciencias sociales” -Sociología, Ciencia Política, Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social- y analizar las identidades profesionales, los procesos de institucionalización, contenidos escolares y de las carreras, los espacios curriculares y las prácticas de profesores en estos espacios.

En este mismo sentido, el proyecto de Cátedra investiga, de donde proviene esta comunicación, rastreó los espacios curriculares, las prácticas, los contenidos y las incumbencias de sociólogos/os licenciadas/os y profesores en las carreras profesionales de grado y pregrado en la UNCuyo (2018-2019). Consideramos que resulta ser un aporte en diálogo con lo realizado hasta el momento por los equipos de investigadoras/es del Ciclo de Profesorado, en tanto mapeos de carreras, espacios curriculares y prácticas/saberes.

La sociología se encuentra en la formación profesional universitaria en la provincia de Mendoza desde el inicio de la Universidad Nacional de Cuyo en 1939. En el caso particular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la sociología como espacio curricular y espacio de investigación, data de 1952 en la primera licenciatura en Ciencias Políticas y Sociales de donde egresaron las/os primeras/os especialistas en ciencias sociales de la UNCuyo (Ficcardi, 2013; Elgueta y Ficcardi, 2009). De este modo, la cátedra de Sociología General de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, puede ser rastreada en los inicios de la Escuela de Estudios Políticos y Sociales. Este escrito se configura como

un aporte a ese proceso histórico y sociológico de la disciplina en el nivel superior universitario.

2. Sobre la sistematización de experiencias de cátedra o memorias.

En relación a la sistematización de experiencias de intervención, Silvetti (2006) analiza las dificultades al momento de sistematizar una experiencia. Focaliza en tres tipos de problemas: los tiempos siempre acotados y las lógicas de los proyectos, los marcos teórico-metodológicos que no se ajustan las mismas, la carencia de formación metodológica para el registro en muchos casos, y la no inclusión de la etapa de registro en la mayoría de los trabajos institucionales. Estos obstáculos hacen que el aprendizaje que surge de los espacios reales de intervención, dice, sean comentados por los propios involucrados, en espacios informales, perdiendo su capacidad de rigurosidad y debate metódico necesario.

En el caso que nos ocupa, las prácticas de formación en el ámbito universitario, sin desconocer que existen ricas experiencias, quedan en la mayoría de los casos, como buenas experiencias de los equipos que las llevan a cabo, sin la necesaria reflexión, deconstrucción de sus significados y re-elaboración institucional que sirven como insumo para nuevas prácticas.

Toda actividad relacionada con intervención necesita, dice Silvetti, de un proceso de “toma de distancia”, por parte de los sujetos que intervienen y alienta estos procesos complejos, de interpretación y comprensión desde una perspectiva crítica, intersubjetiva y de una reflexión sistemática, que concluyan en un texto que pueda ser comunicado.

La sistematización adquiere una triple importancia, pedagógica, política y comprensiva:

“Como proceso de aprendizaje, a través de la reflexión y análisis permanente sobre la práctica se busca el perfeccionamiento de las acciones asumiendo aciertos y fracasos. La dimensión política ideológica está presente por cuanto toda intervención supone una toma de posición acerca de las concepciones sobre el desarrollo y el cambio social. Asimismo, recuperar y reflexionar sobre la resolución de problemas emergentes en la acción, permite hacer frente a los

desafíos del contexto y a situar la acción para comprenderla cabalmente” (2006, pág. 17).

En el mismo sentido, Marta Souto, en Pliegues de la Formación (2016) analiza como el docente al narrar se conecta con su vida profesional “la narración tiene en sí misma una potencia que se transmite y que permite profundizarla en la narración misma, se presenta con líneas, secuencias narrativas, con nudos, con huecos que hacen a la dramática del relato, a la textura del mismo. Esas líneas invitan a seguir indagando; los nudos en tanto proponen problematizaciones posibles, encierran significados contradictorios, muestran dificultades vividas y permiten profundización, un trabajo sobre el sentido; los huecos, silencios, aventuran al misterio de lo dicho y lo no dicho, lo que puede en parte develarse” (pág. 64). Por último y en relación a la formación del propio equipo, el trabajo de investigación de Marcela Ickowicz (2011) nos advierte que el espacio de la “cátedra”, constituye el ámbito privilegiado para la iniciación y la formación para la enseñanza de profesores universitarios.

“Dicho de otro modo (dice) las cátedras fueron revelándose como los ámbitos más significativos en las trayectorias de formación de los profesores universitarios. Una formación de tipo artesanal (...) que se caracteriza por la transmisión de aquellos saberes específicos –vinculados a la enseñanza– en el contexto mismo del trabajo (...) las mismas constituyen un espacio y un modelo formativo singular –con rasgos artesanales– donde los docentes realizan sus trayectos de formación para la docencia” (pág. 102).

3. Sobre los dispositivos pedagógicos y la enseñanza.

Los documentos y fuentes analizadas interrogan la dinámica del aprendizaje desde las nociones de dispositivo Pedagógico como, intervención (Souto, 1999), dispositivo analítico de formación (Fernández 2005), didácticas de autor (Porta 2019), didácticas de la sociología (Elgueta y equipos 2015), enseñanza en la práctica (Edelstein 2016).

A continuación, algunos supuestos que guían la presente propuesta: La enseñanza entendida como práctica social. Gloria Edelstein, en uno de sus trabajos sobre la práctica docente, nos advierte que la enseñanza como objeto de estudio, es significada como “prácticas sociales”, históricamente determinadas, multidimensionales y situadas. Por lo tanto, atravesadas por múltiples determinantes que impactan en la tarea cotidiana del aula. Este tipo de estudios dice la autora requiere para su abordaje de enfoques teóricos-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad.

“El campo de la práctica otorga especificidad a las unidades curriculares que lo conforman como un trayecto formativo que posibilita en el alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. En tal sentido, compromete una doble intelección: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y los contextos en que las mismas se inscriben; es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y las que remiten al sujeto de estas prácticas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica” (Edelstein, 2015: pág. 3).

En cuanto a la didáctica analizada en tanto dispositivos para la intervención, entendemos al dispositivo didáctico como una construcción social, técnica (Souto, 1999) y situacional (Fernández, 2005).

“El término situación se utiliza aquí para aludir al recorte de un conjunto de relaciones en el espacio y tiempo especialmente delimitados. En ese conjunto se consideran las relaciones con los objetos materiales, las personas participantes, las tareas que vinculan a las personas entre sí y con el mundo de los objetos materiales y con el afuera institucional y social. También las que se establecen con el espacio y el tiempo en sí mismos” (pág.27).

El dispositivo analítico de formación posee dos características al mismo tiempo: el rigor, en cuanto al sostenimiento del encuadre y a la vez, la plasticidad para el diseño y re-diseño del mismo, según las condiciones singulares de la puesta práctica en cada experiencia de formación (Balada, Ficcardi, Elgueta 2015).

En esta línea, la didáctica analítica de formación, se configuraría en todo su potencial atendiendo la siguiente situación de formación: como situación grupal a partir de actividades que tiendan a la “grupalidad”; en torno al ejercicio de acciones claves dentro del rol en el que se está formando y un contexto de realidad, no ficcionada; que se desarrollen instrumentos con el objetivo de analizar la implicación con la tarea, la institución, los sujetos y los contenidos; que se tenga en cuenta al grupo (a los diferentes grupos) como ámbito de reflexión, donde los sujetos puedan hablar, comprender, y que esos contenidos sean contenidos reelaborados en el mismo grupo; que se prevean tiempos, desde el principio del dispositivo, para la reflexión y el análisis de la acción.

En su carácter técnico, los dispositivos, se construyen, se ponen en marcha y se analizan en su desarrollo. Recuperando los aportes de Marta Souto (1999) los significados asociados a la noción de dispositivo se pueden agrupar en tres cuerpos teóricos según el énfasis puesto en aspectos diferentes: i) en la relación con el poder; ii) en su carácter productor vinculado a la intencionalidad de producir cambios; y iii) en su doble condición de artificio técnico y de aquello que se pone a disposición o que provoca.

4. Contextualización de la propuesta de Sociología General

La experiencia del equipo de cátedra Sociología General, desarrolla su propuesta los segundos semestres desde el 2017, y en el mismo formato y equipo con continuidad en 2018, 2019, 2020, continuando el presente año. La FCPyS es una de las doce facultades de la UNCUIYO, se sitúa en el Centro Universitario, en el Parque General San Martín, ciudad capital, Mendoza. La licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública y la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Políticas Públicas, se dictan en el Centro Universitario. Además contamos con la particularidad de haber estado presente en territorio como ciclo básico (1er y 2do año) en los departamentos de Lavalle (norte de la provincia) y de San Carlos (centro

de la provincia) junto con la carrera de Abogacía (Programa de las facultades de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales)¹ en el 2017 y 2018.

Podemos decir que el espacio curricular tiene una historia con origen en los inicios de en la Escuela de Estudios Políticos y Sociales en 1952 y continuó en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en 1967 (Ficcardi, AM 2013).

5. Reconstrucción del dispositivo y sus aspectos organizativos

Aspectos generales del dispositivo puesto en práctica (cada año se reconstruyó y repensó en algunos de sus aspectos):

- Los contenidos de la propuesta estuvieron delimitados en los programas 2017, 2018, 2019 y 2020 en una organización en cuatro ejes. Eje 1: La sociología como análisis y crítica de los cambios sociales; Eje 2: La sociología productora de saberes en nuestra región (Sociología Latinoamericana); Eje 3: La sociología y su análisis desigualdades: clases sociales, género, juventudes y vejez, etc. y Eje 4: La sociología como fundamento del estudio de las instituciones. La novedad fue la incorporación del 4to eje, que, aunque está contenido en los descriptores del plan de estudios de la carrera, no había sido incorporada a la programación de años anteriores.
- Otros dos aspectos incorporados en el proceso, fueron: 1- la incorporación de temáticas emergentes del contexto, dentro de los ejes propuestos, en una reprogramación que se fue haciendo a medida del desarrollo de la propuesta (algunos de ellos fueron Plan Maestr@, la desaparición de Santiago Maldonado; el debate por aborto, el endeudamiento externo en 2018, la pandemia en Latinoamérica, entre otros temas emergentes). Y 2- la incorporación de artículos y bibliografía de mujeres, en lo posible de contextos no eurocéntricos. Para el eje uno, clásicas/os de la sociología, se incorporó a Rosa Luxemburgo.
- Se trabaja en comisiones coordinadas por un profesor por comisión y un equipo de ayudantes. Con presenciales lunes y jueves; y en tiempo de pandemia en 5 comisiones, del

¹ En 2017 se desarrolló el primer año del ciclo en territorio con un equipo de docentes diferenciado del equipo que escribe esta comunicación, sin embargo, mantenemos entre los equipos relaciones de información, coordinación y trabajo de algunos aspectos del espacio curricular.

miércoles al viernes. Se mantiene una comisión especial para casos de estudiantes que no puedan integrarse al cursado.

– Se han sostenido algunas de las actividades y parte del equipo en el programa Trayectorias Académicas Estudiantiles 2017/2018/209 y 2020. Esta actividad posibilitó realizar un seguimiento de la propuesta, en tanto grupo “testigo” de situaciones coyunturales del desarrollo de la experiencia.

– Los diferentes espacios/grupo han sido estos años: grupo clase completo; cinco grupos para conversatorios; y grupos de análisis de cuatro a cinco estudiantes (auto-gestivos) que se conforman los primeros días de clase y continúan en trabajo hasta la jornada de integración final.

– Ayudantes alumnas/os, tutores y profesoras/es, nos conformamos además como grupo de trabajo.

– Se trabaja con un espacio virtual en el campus universitario, donde se encuentra disponible el programa, la bibliografía en forma digital, presentaciones multimedia, los casos trabajados, y las fotografías de los trabajos y equipos que se van produciendo. En 2017 al 2018 se abrió un grupo Facebook, en 2019 y 2020 se trabajó con grupos WhatsApp. Los dos espacios fueron útiles para circular comunicaciones a lo largo del cursado.

– Se redujeron al máximo posible las clases expositivas. Las lecturas obligatorias estuvieron disponibles con anterioridad de cada conversatorio y las/os estudiantes deben presentar y armar esquemas objetivadores de conceptos que se ponen a disposición en la discusión en cada encuentro en conversatorio.

– Se trabaja con los siguientes dispositivos pedagógicos: análisis de caso transversal a todos los ejes (película); conversatorios por comisión de todo el material bibliográfico obligatorio, con bibliografía a la carta para algunas temáticas específicas; mapeos de problemáticas; emergentes contextuales; líneas de tiempo combinadas; prácticos grupales domiciliarios con presentación oral en aula completa; y por último intervención pedagógico institucional.

– La evaluación es continua, unida al seguimiento del proceso de cada estudiante y en 2019 y 2020 se inició el uso de “rúbricas”. El trabajo final “Intervención Pedagógico Institucional” involucra los contenidos de los ejes 1, 2 y 3, y pone en juego la metodología del eje 4: el espacio socio institucional, el intercambio y la intervención artística.

Esquema del dispositivo, sus actividades, recursos y producciones SOCIOLOGÍA GENERAL 2017-2020		
Actividad	Recursos utilizados/ejes trabajados y objetivos	Producciones alcanzadas
Disparadores de las diversas actividades Ejes I, II, III y IV	.- Imágenes de obra pictórica y fotográfica .- Otros recursos audiovisuales como entrevistas mediática, videos, etc.	4 clases introductorias por cada eje, con debates en aula completa.
Conversatorios Ejes I, II y III	.-Lecturas de autor animadas desde el aula virtual y trabajadas en clase en grupos de aproximadamente 30 estudiantes con un docente coordinador/a por grupo. (Astarita, Marx, Weber, Durkheim, Rosa Luxemburgo, Cardoso y Faletto, Silvia Rivera Cusicanqui, Gino Germani, Alcira Argumedo, Atria, Dalle, y Bibliografía a la carta para eje III)	Ocho conversatorios a lo largo del semestre. Trabajo de lectura, discusión y conclusiones. Evaluación de resultados.
Análisis de casos Ejes I, II, III y IV	.- La obra pictórica de: Antonio Berni; Ernesto de la Cárcova; Joaquín Salvador Lavado (Quino) .-Corto Me doy cuenta... (Basado en una historieta de Quino). Directores: Mariano García, Javier Sintiolo, Christian D'Annunzio. Colectivo "Bachillerato Popular América Libre" Argentina 2015 .-Cuento Malintzin de las maquilas de Carlos Fuentes.	.- 1 Análisis de caso en profundidad (Corto Me doy cuenta) a lo largo del eje III y en aproximaciones analíticas utilizando toda la bibliografía del eje. Y 2 análisis en una aprox.

S
e
g
u
i
m
i
e
n
t
o
Y
E
v
a
l
u
a
c
i
ó
n
R
ú
b
r
i
c
a
s

	.- Película dos días una noche. Directores: Jean-Pierre Dardenne, Luc Dardenne	
Prácticos domiciliarios grupales: Líneas de tiempo combinadas, Mapeos de problemáticas Eje I, II y III	.- Actividad “La sociología en la búsqueda histórica y regional de la grieta” Investigación animada por los docentes y realizada por los/as estudiantes con registro de la problemática en los países de Latinoamérica. .- Contextualización de los recorridos de los clásicos y sus obras (líneas de tiempo y mapeos) Marx, Weber y Durkheim. Se realizaron mapas, líneas de tiempo combinadas y el registro de las obras completas de los autores en esquemas de interpretación. .- La canasta básica alimentaria. Clases sociales y condiciones de vida.	.- Mapeo de la grieta / la pandemia, etc. en 25 países de Latinoamérica. .- Materiales de objetivación de los recorridos de los clásicos, líneas de tiempo de sus biografías y recuperación de la obra escrita. .- canasta básica en mendoza
Presentaciones escritas y orales de las/os estudiantes Ejes I, II, III y IV	.- Con la ayuda de afiches, líneas de tiempo, presentaciones multimedia y en grupos constituidos para la materia, los/as estudiantes presentaron a lo largo del cursado las producciones y avances en los análisis de las temáticas propuestas en los diferentes ejes. En el 2020 trabajamos con presentaciones y videos.	.- 2 producciones orales de todos/as los/as estudiantes en grupo, con apoyaturas varias.
Trabajo con los emergentes contextuales Ejes I, II, III y IV	.- el formato del espacio permitió leer los emergentes contextuales y asumirlos en el desarrollo del espacio curricular incorporándolos al trabajo de los diferentes ejes.	.- se generan espacios de debate: “la grieta”; la desaparición de Santiago Maldonado; la

		educación pública y su defensa, el debate por el aborto.
Intervención pedagógica institucional Eje IV	.- Jornada final y cierre del espacio en formato Intervención Pedagógica Institucional. Cada grupo interviene un espacio de la Facultad (fuera del aula) con una “actividad - instalación” que reunía uno más contenidos del programa de estudios tematizado en el contexto sociopolítico actual, debía estar sostenida desde los conceptos, autores y teorías trabajados, y tenían el objetivo de interactuar con los/as diferentes sujetos institucionales que circulaban por la facultad en ese horario 2017 al 2019. 2020 se realizaron cierres por comisión por zoom y meet.	Murales, dibujos, juegos, maquetas, líneas de tiempos combinadas e interactivas, gigantografías, instalaciones fotográficas y multimediales, teatralización, mesa debate radial, producción artística (música)
Acreditación del espacio por promocionalidad /prácticas de evaluación y autoevaluación		

Cuadro de construcción propia por el equipo. Fuente: ficcardi y otrxs. 2020. Cátedra Investiga. FCPyS. UNCuyo.

7. Tres prácticas en las que pivotea el dispositivo: conversatorios, análisis de un caso, evaluación continua y formativa.

7.1 Conversatorios

Los conversatorios como modalidad de la cátedra son reuniones obligatorias (de acuerdo al porcentaje de presencialidad por resolución para el caso de las materias promocionales). Se desarrollan a lo largo del cursado en un tiempo semanal dispuesto para los mismos, comunicados y organizados, oportunamente. Se trabajan por grupos de lecturas propuestas

para cada eje del programa. Esto es, se conversa en reuniones por comisión toda la bibliografía obligatoria. Como máximo 30 estudiantes aproximadamente y coordinados cada grupo por una/o de la/os docentes del equipo con ayuda de un/a tutor estudiante (o más). De esta manera se generan conversaciones circulares sobre los textos seleccionados y propuestos con anterioridad y disponibles en la biblioteca del campus. Al comenzar cada conversatorio, estudiantes y el coordinador docente, intercambiarán primeras ideas y apreciaciones sobre la lectura propuesta y convienen sobre los tópicos en los que giraría el conversatorio y el modo de circulación de la palabra, que siempre circula como parte del dispositivo.

Los conversatorios exigen que la/os docentes del equipo coordinen una de las comisiones. Para esto, en las oportunidades que las condiciones de la Facultad lo hicieron posible, trabajábamos cada grupo en un espacio diferente (aulas). En tiempo de pandemia se organizaron 5 comisiones (zoom y meet), miércoles (una en la mañana, otra en la tarde) jueves otra, viernes y la 5ta que integraba 7 estudiantes sin conexión fueron acompañados por un docente coordinador en la escritura de un texto paralelo, con modalidad correo electrónico. Esta tarea permite disponer de un seguimiento del avance en la lectura de los textos y la evaluación de estos procesos (con rúbricas).

Entre los tópicos que hemos podido analizar y que sostienen la propuesta:

Primero: la participación activa de las/os estudiantes en sus aprendizajes; ya que esta modalidad permite, a partir de las lecturas (solos o en pequeños grupos de estudio), y la producción de materiales de apoyo (gráficos, resúmenes, listados, otros), la argumentación y discusión crítica con otros/as, al interior del conversatorio y con la guía del coordinador/a - profesor/a.

Segundo: esta modalidad permite descentrar la tarea teórica (de explicación de autores) de la figura del docente, reorientando las estrategias de mediación utilizadas tradicionalmente hacia la tarea de coordinación de la discusión. Esto requiere habilidades para el profesor como coordinador, sostener un ámbito propicio para el debate permitiendo la palabra de

todos/as y puntuando en los conceptos claves de cada texto y su desentrañamiento si fuese necesario.

Tercero: se refiere a posibilitar un ámbito (en un encuadre de reglas y tiempos definidos) para el desarrollo de competencias comunicativas y discusión crítica, habilidades requeridas en la formación de politólogos/as y técnicas/os del espacio público.

La serie de conversatorios definidos nos permitieron realizar un seguimiento del desarrollo de las lecturas obligatorias y evaluar los resultados de su adquisición.

7.2 Análisis de caso

En un primer momento, el Eje en el que se inscribió la actividad del caso, fue La sociología y su análisis de clases sociales, conflictos, demandas y poder. Sin embargo, por la producción que permitió la actividad, desde el 2018, se configuró como caso transversal de toda la propuesta (los 4 ejes). Los que siguen, son los casos que se han puesto en práctica en nuestra experiencia:

Caso 1: Dos de los casos trabajados han sido: Corto Me doy cuenta... (Basado en una historieta de Quino). Directores: Mariano García, Javier Sintioló, Christian D'Annunzio. Colectivo "Bachillerato Popular América Libre" Argentina 2015 y Lavado, J.S Quino (2015 decimotercera edición) ¡Yo no fui! Argentina: Ediciones de la Flor, (años 2017 y 2018)

Caso 2: Dos días y una noche. Película Belga Francesa. Directores: Jean-Pierre Dardenne, Luc Dardenne, del 2014 (experiencia en 2019 y 2020).

Específicamente los casos articulan lo singular y lo conceptual en un proceso colectivo de interrogación, que avanza en ejercicios de aproximaciones de análisis, de acuerdo a la metodología propuesta por Lidia Fernández, para la formación institucional. Permiten la construcción colectiva de conjeturas, la apropiación de herramientas teóricas para analizar y la generación de nuevos conocimientos (situados, inacabados y dispuestos para futuras aproximaciones), por lo tanto, atravesados para la operación del tiempo y del contexto, que opera en el análisis.

Al iniciar el cursado, se proyecta la película en clases, y luego queda disponible en el campus para ser utilizado todas las veces que fuera necesario por los grupos conformados para el análisis. Por último, en la tercera aproximación (para el primer caso puesto en análisis) se incorporó la viñeta de Quino en la que se basó el corto para los años 2017 y 2018, y con el segundo caso, las/os estudiantes transcribieron el guion completo de la película “Dos días, una noche!” (Cohortes 2019 – 2020), escrito que sigue permitiendo el análisis sostenido hasta el eje cuatro.

El trabajo se realiza en aproximaciones que incorporan los textos propuestos a modo de caja de herramientas para el análisis. Para la cuarta y última aproximación se solicita a las/os estudiantes que reescribieran en un formato de texto literario a elección desde la voz de alguno de los personajes (juego de guiones).

Siguiendo los aportes de Selma Wassermann (1994) el caso es una herramienta educativa que propone temáticas en toda su complejidad; reviste la forma de narrativas; incluye datos, información y material técnico; está centrado en áreas temáticas específicas; se estructura alrededor de problemas que requieren un abordaje interdisciplinario. En términos técnicos, la autora considera que un caso prevé el trabajo en grupos, la formulación de interrogantes críticos que permita la discusión de los estudiantes y centra la actividad del docente en el seguimiento del proceso evitando proveer de las respuestas a las preguntas formuladas.

El caso nos permite vincular todas las temáticas de los ejes, e incorporar los conceptos de los autores sugeridos para el análisis de los datos provenientes del caso y otros datos inferenciales del contexto (condiciones de trabajo; políticas públicas; políticas económicas; diferencias entre zonas rurales, urbanas y suburbanas; diferentes gobiernos y políticas de estado).

Permite, además, registrar las diferentes lecturas, análisis y percepciones de los datos, de quienes se aproximan al caso para su análisis. A saber, chicas y chicos; estudiantes que trabajan y los que no han ingresado todavía al mercado laboral; trayectorias de vidas; zonas desde la que vienen a la universidad, entre otras.

Por último, propicia la reflexión en los grupos pequeños y en aula clase, con diferentes grados de implicación (se invitó a escribir para seguir pensando) y pone en palabras en algunos de los participantes como reflexión y comprensión de situaciones “en voz alta”, que el grupo supo sostener y mantener en “un mutuo compromiso de confidencialidad”, como explica Lidia Fernández (2004: pág. 28)

8. La evaluación continua como ejercicio pedagógico del equipo

Como equipo y por la complejidad del dispositivo, se hizo necesario tematizar la evaluación. Tal como lo describimos anteriormente, desarrollamos un proceso de evaluación continua desde el encuadre normativo de la Facultad para los espacios con formato promocional. Esta modalidad no finaliza con un examen final oral o escrito en turnos de mesas de exámenes, sino que propone un examen integrador al finalizar el cursado. Por otro lado, se decidió no realizar exámenes parciales al modo clásico y disponer nuevas herramientas para una evaluación continua de los aprendizajes y sus prácticas, siguiendo la lógica de las actividades propuestas para el espacio.

Para esto construimos una planilla donde registramos la asistencia, la presentación de trabajos, los avances en las lecturas y participación en los conversatorios, la constitución de grupos, y toda la información que nos pareciera relevante como indicador para la acreditación del espacio. Al promediar el semestre y al finalizar la cursada, se realizan preguntas escritas con el objetivo de que cada cursante haga foco en el análisis de su propia formación en relación a: los contenidos, las actividades, los sujetos involucrados (los otros/as compañeros/as y los/a docentes, la institución, su propia trayectoria). Esto fue incorporado a nuestra planilla a modo de autoevaluación de los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, al momento de “poner la nota” y objetivar los indicadores, la discusión al interior del equipo (que pretendemos seguir trabajando), tensiona lo que tradicionalmente se entiende por “qué se debe saber, como se debe demostrar ese saber, qué función cumple la educación superior en relación a los saberes”.

Consideramos a la evaluación y acreditación como un problema político, al igual que la enseñanza. Como dice Flavia Terigi, demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, y la evaluación como un formato que articula instrumentos que restringe solamente a la construcción de un indicador numérico “todoterreno” (Terigi, 2004).

Las/os estudiantes disponen de una comunicación permanente sobre sus procesos y esto pretende involucrarlos en la acreditación de la materia en forma activa en las clases presenciales y con presentaciones de trabajos de investigación, coloquios, conversatorios y análisis de caso grupales, teniendo en cuenta que todas ellas implicarían indicadores de acreditación.

De acuerdo al planeo que realizamos en otras investigaciones referentes a la evaluación de aprendizajes en el nivel superior (Balada y Ficcardi 2017) y con el fin de precisar con la mayor intensidad posible los modos de registrar los diversos accesos a los aprendizajes de los/as estudiantes, consideramos los siguientes aspectos como orientativos de los indicadores de evaluación que utilizamos:

“Transferencia: es la posibilidad de reconocer saberes generados en un sistema de conocimientos específicos y poder transferirlos a diferentes situaciones del mismo campo de conocimiento o de otros campos.

Contextualización: reconocer los contextos de producción de los sistemas teóricos, de las ideas, de las teorías, de los autores, entre otros a; través de procesos de historización que proveen andamiaje y complejidad (...)

Manifestaciones de sistemas conceptuales y uso adecuado de términos.

Reflexividad: Realizar procesos de reconocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Creatividad: está asociada a la transferencia atravesando los sistemas racionales, para dar lugar a otras formas” (Balada y Ficcardi, Pág.5-6: 2017).

La incorporación de la modalidad promocional ya se había concretado para la materia en los ciclos lectivos 2015 y 2016, aunque estuvo orientada a una nota final articulada en exámenes parciales, monografías y presentaciones orales. En cambio, el seguimiento que se aplica desde el 2017 en las diferentes actividades, prioriza la elaboración propia y grupal, la pertinencia socio política de los análisis y focaliza en actividades integradoras que se objetivaron en materiales, instalaciones, escritos, dramatizaciones, juegos, producidos por los/as estudiantes y que ponían en tensión: creatividad – temáticas específicas – teorías y conceptos y metodologías de intervención e investigación social.

La Jornada integradora del espacio, denominada “Jornada de Intervención Institucional”, supone salir del espacio áulico y poner a disposición, una serie de materiales construidos para el espacio público de la Facultad. Las jornadas tienen el objetivo de poder mediar intercambio con un público más amplio que los propios sujetos de formación de la cátedra. Deben involucrar: un contenido del programa, un dispositivo de intervención institucional (ser visible y disponer al intercambio), estar dispuesto en un espacio público (se utilizaron las dos entradas de la facultad, el hall central, los pasillos de la planta baja, el aula de actos y los baños), ser sostenida por los miembros del grupo durante el tiempo que se dispone para la tarea (una tarde), apoyada en un texto de una carilla que los grupos entregaban a los docentes el día de la jornada. La organización también involucra a docentes, ayudantes, tutores y estudiantes. La participación activa es uno de los requisitos para la acreditación del espacio.

A partir de 2019 incorporamos el concepto de “rúbrica” a los indicadores de la planilla, dándole un modo más sistemático comunicable a la hora de discutir con otros equipos. Desde ese año en nuestra propuesta existía la grilla a la rúbrica, observables de los procesos, disponibles para les estudiantes.

Hernández Mosqueda y otros en el artículo “Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socio formativas” en (2016) plantean como hipótesis, que las rúbricas socio formativas permiten evaluar el desempeño en la realización de procesos y además mejorar ~~las prácticas educativas actuales. Desde una perspectiva crítica, la evaluación socio formativa~~

se construye a distancia de las estrategias de aprendizaje estandarizadas basadas en la transmisión de información a los/as estudiantes, conllevando a un alto grado de descontextualización frente a la realidad de los/as sujetos.

Este enfoque tiene como bases el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Tobón, 2001, 2002, 2013a) y apunta a llevar a cabo acciones concretas a través de proyectos colaborativos y transversales para resolver problemas del contexto. El concepto de evaluación socio formativo es entendida como:

(...) el proceso mediante el cual se busca que los estudiantes desarrollen el talento y mejoren en su formación integral mediante la retroalimentación continua de sí mismos, los docentes, directivos, padres y comunidad en general (Tobón 2013d) (Hernández Mosqueda, Tobón Tobón y Guerrero Rosas, 2016, p. 360).

Por otro parte, desde la socio formación, las rúbricas se definen como:

(...) instrumentos de evaluación que permiten determinar el nivel de logro o desempeño en la resolución de problemas del contexto, relacionando una serie de indicadores con descriptores de niveles de dominio (Tobón, 2013d) (Hernández Mosqueda, Tobón Tobón y Guerrero Rosas, ibid., p. 367).

Desde esta óptica se trabaja a partir de evidencias y no se enfoca en evaluar solo la apropiación de contenidos teóricos. La rúbrica se presenta como un instrumento de evaluación integral que da cuenta del desempeño de las personas. Para ello los autores destacan las siguientes características de las rúbricas socio formativas: 1) busca valorar las metas de desempeño; 2) se enfoca en problemas del contexto; 3) se valora el desempeño a partir de evidencias; 4) se basa en niveles de dominio; 5) integra la evaluación cualitativa y cuantitativa; 6) favorece el proceso meta-cognitivo; 7) abordan los distintos tipos de evaluación que existen; y 8) aportan elementos para mejorar la práctica educativa.

Finalmente, los ejes mínimos que destacan los autores para aplicar las rúbricas socioformativas son las siguientes: a.) identificación de las metas de formación considerando el problema del contexto; b.) problema del contexto; c.) establecer la evidencia o evidencias; d.) indicadores; e.) se establecen los descriptores de cada nivel de dominio para los indicadores; f.) se establecen los tipos de evaluación pertinentes; g.) se identifican los logros, los aspectos por mejorar y el nivel de dominio obtenido (retroalimentación); y h.) se establecen las acciones concretas para garantizar el mejoramiento continuo.

En definitiva, las rúbricas socio formativas promueven una evaluación centrada en el desempeño para garantizar una mejora continua en el proceso de aprendizaje. Esto implica que no basta con realizar una reflexión crítica sobre los conocimientos adquiridos de forma oral o escrita, sino que es preciso demostrarlo con acciones a partir de la práctica áulica.

9. La Sociología como contenido de carreras de la Universidad.

El presente escrito y la investigación del cual se desprende, se convirtió en un modo de puesta objetivable de lo realizado y nos dio la posibilidad de atender algunos aspectos de la dinámica de la Sociología como contenido en carreras de la Universidad Nacional de Cuyo (histórico y situacional). Por otro lado, reconocer esas particularidades de la disciplina que le son propias dentro de las ciencias sociales y en relación a su espacio/lugar, en áreas del conocimiento específicos y propias de una profesión, como ejemplo, el caso de la Sociología del Diseño Industrial o de la Sociología de la Salud, de la Ciencia Política o del Trabajo Social, entre otras.

En la búsqueda de asignaturas desde su especificidad o cercanía aparecieron en el trabajo una serie de preguntas que se repetían: ¿Qué tipo de Sociología es necesaria en la formación de una u otra carrera? Desde los planes de estudio, ¿el currículo propone a la disciplina o la disciplina impone? ¿Qué necesitan los perfiles profesionales en su especificidad del enfoque de la Sociología? ¿Qué lecturas críticas social y políticamente promueven a un profesional hoy? ¿Son necesarios los equipos complementarios en formaciones diversas? (como en el caso de enfermería que lo compone una enfermera y una socióloga).

Esas preguntas aparecen como centrales en la dinámica y consideramos que será parte del debate con los protagonistas de las asignaturas, en las IV Jornadas de Sociología donde abrimos una mesa con estos interrogantes de la Sociología en la formación profesional universitaria. Esta tarea, objetivo de la investigación de Cátedra Investiga, la hemos podido alcanzar de manera limitada por la imposibilidad de completar espacios de dialogo en momentos de pandemia y solo ha sido observando algunos programas de estudio.

El análisis de los programas de estudios es un insumo central a la hora de conocer los límites, continuidades, problemas, matices y formación en Sociología o desde la Sociología en el amplio campo de las Ciencias Sociales, sin embargo, también consideramos como necesario el análisis de quienes transitan los programas y la comparativa y puesta en juego en el debate de las problemáticas propias de la enseñanza.

El presente proyecto explora, a partir de la sistematización de los espacios curriculares de enseñanza en la universidad, la dispersión entre propuestas curriculares propias de la sociología en cada campo, a saber; Sociología General o solamente, Sociología; Sociología Latinoamericana y Argentina; Sociología Política; Sociología Sistemática; Sociología del Conocimiento; Didáctica de la Sociología; Sociología de la Educación; Sociologías Salud y Ambiente; Sociología del Derecho; Sociología del Diseño y de la Arquitectura; Sociología del Trabajo y de la Empresa; Práctica e investigación educativa propia del profesorado de Sociología y en otro extremo espacios que se encuentran en la frontera de las ciencias sociales, como puede ser historia, antropología y psicología social, entre otras. Nos resta caracterizar estas áreas de trabajo y formación, analizar sus dispositivos propios, y los contenidos en ellas enlazados. ¿Es la práctica de la sociología en la formación la que regula el trabajo en los currículos? Surge esta pregunta también para los espacios de frontera, cercanos, de materias que problematizan lo social, y de aquellas que tienen un foco en la problemática o en una temática, y no en la sociología como tal, pero utilizan los aportes sociológicos en sus desarrollos (ejemplo de sistema educativo).

El Programa de Estudio de las asignaturas es parte de la práctica pedagógica de los actores en donde se concentran disputas, enfoques y construcciones de equipos de cátedra. Ese sensible y sutil entramado político, pedagógico y social que se vuelve necesario objetivar. En el caso de los analizados pudimos rescatar la “variedad de estrategias” como analizador y consideramos que debemos seguir leyendo estos materiales para lograr una descripción densa y suficientemente amplia, para poder concluir algunas caracterizaciones y emergentes, nos encontramos a la “mitad del río” en este tema.

Notamos como hallazgo que las titulaciones de los docentes frente a las cátedras en su mayoría son licenciados/as con títulos de posgrado y que la formación como profesores es bastante limitada. En este sentido, y como consideramos que toda estrategia de formación conducente al vínculo pedagógico es central para que las dimensiones teóricas, analíticas y críticas de la Sociología tengan impacto en los profesionales futuros de la Uncuyo, es que deseamos conversar con las/os protagonistas sobre la propia formación como docentes de sociología.

Esperamos poder continuar con el acopio de programas y las entrevistas con las/os protagonistas, como manera de describir y explorar en los pliegues de la trama Institucional de cada unidad Academia de la UNCuyo. En este mismo sentido, la investigación aporta al propósito de rastrear los espacios curriculares, las prácticas, los contenidos y las incumbencias de sociólogos/os licenciadas/os y profesores en las carreras profesionales de grado y pregrado en la UNCuyo.

La sistematización hasta el presente tanto cuantitativa como cualitativa tiene intenciones descriptivas permitiéndonos reconocer la dimensión política ideológica presente por cuanto toda intervención, y recuperar y reflexionar sobre la resolución de problemas emergentes en la acción, frente a los desafíos del contexto y a situar la acción para comprenderla cabalmente. Los documentos y fuentes analizadas interrogan la dinámica del aprendizaje desde las nociones de dispositivo Pedagógico.

Por último, merece un análisis de la propia implicación del grupo, en tanto hemos podido ~~avanzar en la sistematización de nuestra propuesta formativa en Sociología General. La~~

escritura del propio dispositivo de enseñanza –que ofrecemos en este escrito– es considerado por el equipo como un documento que objetiva, como analizador, y como material para volver anualmente y tomar decisiones para la práctica de formación. En este sentido, consideramos valioso el documento y esperamos revisarlo en la en la tarea docente.

10. Bibliografía

ABERLU QUIROZ, GUSTAVO. A. (ALAS 209) La Sociología con enfoque Integral. Código de Ponencia 6313.

ALONSO, L y TOMAS, M. (ALAS 209) Las posibilidades de Hibridación entre la Sociología e Historia. Código de Ponencia 6319.

BEILLEROT, J (1998) La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Serie Formación de Formadores, Ediciones Novedades Educativas, Bs. As, 1era ed.

BLANCHARD LAVILLE, C (1996) Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico. Serie Formación de Formadores, Ediciones Novedades Educativas, Bs. As, 1era ed.

CELMAN, Susana y otros. La evaluación de los aprendizajes en debate didáctico contemporáneos. Ed. Paidós, Bs. As. Barcelona. México. Edición 1998.

CHAVEZ GOFIAS, María Isabel. (ALAS 209) La Sociología y sus nuevos ejes Temáticos. Código de Ponencia 7912.

DAVINI, M.C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Santillana, 1ª ed.

FELDMAN, D. (2010). Didáctica general. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1ª ed.

FERNANDEZ ESQUINAS, M. La Sociología Aplicada. Reir Revista española de investigaciones sociológicas, Número 115, 2006, pp. 11-39. Centro de Investigaciones Madrid España. La tiene la Vero haciendo una síntesis crítica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa> ID. 997152430.

FERNÁNDEZ, L. (2005). Hacia una didáctica analítica. "Aportes de un laboratorio residencial de formación". En Revista Argentina de Educación. Buenos Aires, Año XXIV, N 29, 27-55. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

FICCARDI, A Y ELGUETA M. (2015) El uso del caso en el dispositivo de Formación de la cátedra de instituciones Educativas. Milcayac

FICCARDI, AM (2013) Transmisión y oficio de la Sociología en Mendoza. Formación del Campo Profesional. Tesis Final de Maestría. FLACSO Maestría en Ciencia Política y Sociología. Mendoza. Argentina.

FICCARDI, AM; LAMI, L.; PESSINO, P.; RAIMONDI, C. & MERCADO, G. (2015). "La configuración de la sociología como contenido y/o espacio curricular". En Revista de la Cátedra Investiga. N° 1. Mayo 2015. Mendoza. Centro de Publicaciones, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO. ISSN 2451-6147.

FICCARDI, AM; NOGUERA, WF; NAVARRO, G; FOLLARI GORRA, M (2018). "La sociología en la formación de politólogos: reflexión a partir de una experiencia" artículo presentado en el VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA: La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural. Agosto 2018, Buenos Aires.

FONTANA, A. Y OTROS (2015) Políticas Socioeducativas y de Formación Docente, Ed: Presidencia de la Nación. Ciudad Autónoma de BS.AS.Hacia una evaluación integral del desempeño. Las Rubricas Socio Formativas. RA Ximhai, Universidad Autónoma de México, Diciembre 2016, pp 359-376. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>

HERNÁNDEZ MOSQUEDA, J; TOBÓN S.; Y GUERRERO ROSAS, G. (2016) "Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas", En Revista Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, México.

HERNANDEZ, MORQUEDA. J S. Hacia una evaluación integral del desempeño: Las Rubricas Socio Formativas. Ed. El Fuerte, Universidad Autónoma indígena de México. RAXIMAI- VOI, 12, 6 de julio 2016, pp.359-376. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>

ICKOWICZ, M. (2011). Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario. Anuario IICE-UBA.

FERNÁNDEZ ESQUINAS M. (2006) La Sociología aplicada. Número 115, pp, 11-39.
Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99715243001>

LITWIN, E. (2012). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Revista "Voces de la Educación" No. 371.13. Universidad Católica de Córdoba. Buenos Aires. Paidós.

NOGERA, WF FICCARDI, AM y Otros (2020). La Enseñanza de la Sociología: Una aproximación a los espacios curriculares de Sociología en la UNCuyo 2019-2020. Informe Final Cátedra Investiga. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, Mendoza Arg.

MERIEU, F. (2007). Frankenstein Educador. Editorial Laertes. Barcelona.

MORGEL. A. (ALAS 209). Reflexiones sobre la práctica profesional del Sociólogo. Código de Ponencia 4574.

PORTA, L. (2019) Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor". Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. Revista del IICE, [S.I.], n. 37, p. 41-54, abr. 2017.

PORTA, L. (2019) Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor". Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. Revista del IICE, [S.I.], n. 37, p. 41-54, abr. 2017.

POUCAR, Diego Mauricio. (ALAS 209) La Verdad según la Sociología. Una metodología a sus Formas de explicación con énfasis en América Latina. Código de Ponencia 6324.

SOUTO DE ASCH, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Miño y Dávila editores. (de aquí, fundamentalmente la Parte I, particularmente el punto 2: El acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental).