

Los desafíos de planificar la enseñanza de Sociología en el nivel secundario de los estudiantes del profesorado Universitario en Sociología de la UNMDP
The Challenges of Planning the Teaching of Sociology at the Secondary Level of the Students of the Professor in Sociology of the UNMDP

María Belén Capitan¹
Cristian Alejandro Darouiche²

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo conocer las características y dificultades que presentó el proceso de planificación de la enseñanza, y su puesta en práctica para los estudiantes del Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trata de un trabajo exploratorio que fue desarrollado bajo la metodología cualitativa y utilizó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructuradas. La muestra estuvo conformada por cuatro practicantes que cursaron la carrera universitaria durante los años 2021 y 2022. Este trabajo intenta abordar el proceso de planificación de clases, a fin de realizar un aporte y complejizar el campo de estudios abocado a las estrategias didácticas de la enseñanza de Sociología en la escuela secundaria.

Palabras claves: planificación de la enseñanza; sociología; escuela secundaria

Abstract

The following work aims to know the characteristics, and the difficulties, that the teaching planning process presented, and its implementation, for the students of the Professor in Sociology of the School of Humanities of the National University of Mar del Plata. This is an exploratory work that was developed under qualitative methodology and used semi-structured interviews as a data collection technique. The sample was made up of four practitioners who completed their university studies during the years 2021 and 2022. This work attempts to address the class planning process, in order to make a contribution and complicate the field of studies focused on didactic teaching strategies of Sociology in high school.

Keywords: Teaching Planning; Sociology; High School

Fecha de recepción: 2024-03-20
Fecha de evaluación: 2024-04-11
Fecha de evaluación: 2024-04-15
Fecha de aceptación: 2024-05-22

Introducción

El presente trabajo³ tiene como objetivo conocer las características sobre las cuáles se construyó el proceso de planificación de enseñanza, y su puesta en práctica, de las clases de Sociología en Escuelas Secundarias públicas del Partido de General Pueyrredon, por parte de estudiantes del Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la UNMDP (Universidad Nacional de Mar del Plata). Esta carrera universitaria inició en el año 2020 como corolario de un camino de construcción y consolidación de la Sociología en la ciudad de Mar del Plata, iniciado tras la reapertura de la Licenciatura en Sociología en el año 2007. Actualmente cuenta con tres cohortes que han finalizado la carrera, por lo que se trata de un número pequeño de profesores de sociología.

El plan de estudios del profesorado está constituido por 36 materias (OCS 283/18), de las cuales 29 son comunes con la licenciatura y 7 pertenecen al área IV Práctica Profesional y Formación Docente: Sociología de la Educación; Problemática Educativa, Adolescencia; Educación y Cultura; Sistema Educativo y Curriculum; Planeamiento y Gestión Institucional; Didáctica General; Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales. Es esta última materia la que tiene como objetivo propiciar los conocimientos que sustentan la actividad docente de la enseñanza de sociología en el nivel secundario, y en la que llevan a cabo el periodo de prácticas docentes con las que culminan el profesorado, de allí su relevancia dentro del plan de estudios.

Uno de los contenidos centrales de la materia, es la planificación de la enseñanza de Sociología en el Nivel Secundario. Para ello, apelamos no solo a que la misma sea construida con carácter de representación situada que orienta la acción (Girvtz y Palamidessi, 2006), sino también, en clave reflexiva. Teniendo en cuenta estas condiciones, el siguiente trabajo aborda, de manera exploratoria, el proceso de programación de clases en el marco de las prácticas docentes de estudiantes del profesorado en Sociología. Las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué características adquirió el proceso de planificación? ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes al construir una planificación didáctica? ¿Cómo fueron sorteadas las mismas? ¿Cuáles fueron las dimensiones culturales, políticas y sociales que guiaron la planificación? ¿Cómo vivenciaron la experiencia de planificación y su puesta en práctica? ¿Qué fortalezas y dificultades encontraron al pasar de la clase en papel a la clase real?

Es así que para indagar en las características que adquirió el proceso de planificación y su posterior implementación, hemos tenido en cuenta las siguientes características: a) algunos de los estudiantes ya poseían título de licenciado, pero sin embargo, no habían tenido un acercamiento a las planificaciones docentes y al Diseño curricular de la materia Sociología en Escuela Secundaria. Esto nos lleva a

una segunda característica que es; b) la propia inexperiencia de planificar contenidos de sociología, dando cuenta del carácter científico, político y social, de los mismos. Por último, c) las experiencias de planificación de la enseñanza en didáctica general, giraron en torno a la micro clase y por lo tanto, distaban de la secuencia didáctica que solicita la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología en Ciencias Sociales de al menos 21 horas de clases, en donde además de los contenidos, se incorporen los ejes transversales (Educación Sexual Integral; Educación Ambiental, Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación). A ello, se suma que estas experiencias no pudieron ser puestas en práctica debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Este trabajo se inscribe en la problemática que Siede (2022) denomina como una falta de investigaciones sobre las estrategias didácticas y reflexiones de la enseñanza en Sociología en el nivel secundario. Sobre este fenómeno nos informa que “existe aún muy escasa bibliografía sobre la enseñanza de Sociología en la escuela secundaria, tanto sobre las prácticas de enseñanza como sobre los criterios para mejorarlas (Siede, 2022, p. 16). Es por esto que consideramos relevante conocer cómo los futuros enseñantes deciden, recortan y elaboran la programación de sus clases, entiendo que tal análisis permite fortalecer el campo de la didáctica de la enseñanza de la sociología.

El artículo se divide en tres secciones. En la primera se explicitan algunas precisiones metodológicas. En la segunda sección se presentan los resultados de la investigación exploratoria. En la tercera y última sección, se exponen algunas consideraciones finales sobre los resultados.

Metodología

La presente investigación exploratoria se desarrolló bajo la metodología cualitativa, por considerarla como una forma apropiada para indagar y conocer las formas en las que el mundo es co-construido y entendido por los propios sujetos. La herramienta metodológica para la recopilación de datos, fue la entrevista semiestructurada las cuales se realizaron durante el año 2023.

La muestra fue por conveniencia, y estuvo conformada por cuatro Profesores Universitarios en Sociología de la Facultad de Humanidades de UNMDP, que cursaron Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales entre los años 2021 y 2022. Las edades de les entrevistades son de 25 a 30 años. De les cuatro entrevistades, dos ya poseían título de licenciade. Mientras que les dos restantes se encontraban en el tramo final de la licenciatura, específicamente, en el proceso de escritura de la tesis.

Dos de les cuatro entrevistades trabajaban en escuelas secundarias realizando

suplencias en la materia sociología. Todos comenzaron a cursar el profesorado durante el 2020. Los cuatro practicantes realizaron sus residencias en escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata en el área curricular de Sociología. Lo que permitió un mayor acercamiento al Diseño Curricular, y a su vez, conocer en profundidad las dinámicas de trabajo dentro de esa propia disciplina.

Las entrevistas fueron transcritas de manera autogestiva. El procesamiento y análisis de datos fue también realizado de manera artesanal. En primera medida se crearon categorías centrales, tales como: proceso de planificación, dimensiones políticas, dimensiones culturales, dimensiones sociales, dificultades en la planificación y dificultades en la implementación de la planificación. A las mencionadas categorías se les fueron agregaron propiedades, para de esa manera intentar reconstruir los sentidos y las acciones de los profesores en relación a la acción de la planificación docente y su puesta en práctica. Algunas de esas categorías fueron por ejemplo: clases magistrales/ actividades originales; recursos didácticos innovadores/recursos didácticos tradicionales (uso de manuales); tiempos de explicación/tiempos de resolución de actividades, entre otras.

Tomar el acto de la planificación como una acción social a ser ejecutada, en un marco de representaciones sobre qué es lo relevante para enseñar, qué tipo de estrategias funcionan en un tiempo y espacio determinado (una escuela pública de la ciudad de Mar del Plata), nos permitió entender los sentidos sobre la práctica docente y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es decir, partimos de concebir que la planificación para los practicantes implicaba una puesta ideológica y disciplinar sobre qué es enseñar Sociología y cuáles son los contenidos relevantes a la hora de poner en juego la enseñanza disciplinar. Intentamos reflexionar sobre aquellas cuestiones implícitas y explícitas que se dan a la hora de llevar a cabo la construcción de una planificación. Especialmente en cuestiones materiales (recursos) y cuestiones ideológicas y epistemológicas (qué es la sociología y qué es relevante para su enseñanza).

Sobre las dificultades que adquirió el proceso de planificación

Existen varias investigaciones a nivel nacional que se preocupan sobre las experiencias de practicantes de la docencia en Sociología en el nivel medio. Una de las principales sobre esta problemática es el análisis de Pipkin y Sofía (2009), en el que se señalan las dificultades y las estrategias de estudiantes del Profesorado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires en la transmisión y formación de un pensamiento social crítico, como eje de la enseñanza didáctica. Siguiendo esa línea de preocupación, en el siguiente apartado se presentan las representaciones y las experiencias de estudiantes del Profesorado en Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata con el propósito de reconocer e identificar, aquellas dificultades

y riquezas de las experiencias de planificar, a fin de profesionalizar las estrategias didácticas de las cátedras de la facultad.

Grivtz y Palamidessi (2006) definen que la planificación de la enseñanza es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica, y que su finalidad es práctica. Toda planificación debe ser pensada de manera situada y orientada en a la acción, ya que la misma siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente. Es decir, siguiendo una misma lógica, podemos pensar la planificación como una acción social que se configura según diferentes factores como, la disciplina a enseñar, los contenidos, las trayectorias educativas y las propias herramientas con las que cuenta el/la docente. Factores que también son histórica y culturalmente situados. A estas consideraciones, debe agregarse, tal como lo señala Siede (2015), que la instancia de la planificación que implica el pasaje del diseño curricular a una propuesta didáctica, necesita articularse con una trama específica y propositiva en donde hay que organizar bien los contenidos, de manera tal que se puedan desnaturalizar las representaciones sobre la realidad social. Esto además requiere un compromiso ético, político e ideológico por parte de los docentes.

Para el caso de este trabajo, encontramos que si bien les estudiantes del profesorado, habían tenido algún acercamiento a las planificaciones de enseñanza, no habían tenido la experiencia de llevar a cabo la planificación en el nivel secundario en general, y en el espacio curricular de Sociología en particular, inclusive aquellos que se encontraban realizando suplencias en las escuelas secundarias.

Algunes de ellos habían planificado una micro clase en el marco de Didáctica General, con estudiantes de otros profesorados, por lo que si bien trabajaron sobre una planificación articulada entre distintas materias que conforman el área de Ciencias Sociales, no lo hicieron en profundidad en cuanto al contenido que seleccionaron para el abordaje. Además, esta experiencia fue durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, razón por la cual no pudieron poner en práctica la planificación. Otros habían planificado clases destinadas a estudiantes universitarios de la carrera de la Licenciatura en Sociología, en el marco de la presentación de adscripciones a diferentes cátedras, pero a aquellas experiencias las consideraron *diferentes y menos exigidas*, dado que la bibliografía a trabajar ya estaba pautada en los Planes de Trabajo Docente (PTD) y los recortes de contenidos ya estaban realizados por el o la titular de la Cátedra.

Consideramos que la planificación y la selección de estrategias didácticas en el nivel secundario implican un ejercicio de transposición didáctica distinta, e incluso con mayor complejidad porque el estudiantado es diferente. La programación requiere de mayor flexibilidad, adaptabilidad y atención a la diversidad (Siede, 2015), por lo que los disparadores y las estrategias utilizadas deben atender a las mencionadas características

Cuándo se indagó sobre cómo les entrevistades consideraban la formación en relación al proceso de planificación de la enseñanza, apareció en todos el argumento de que la formación previa resultaba poco enriquecedora para las exigencias que implicaba la planificación de una unidad temática que solicitó la cátedra en el marco de las prácticas en terreno, debido a que solo habían tenido la experiencia de planificar micro clases. Así, al momento de planificar la enseñanza de Sociología en el nivel secundario, en el marco de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales, expresaron que se encontraron con dos problemas centrales. El primero se refiere a los contenidos del Diseño Curricular. El segundo, refiere al peso subjetivo de planificar y ejecutar *actividades originales*.

En relación con los contenidos hicieron hincapié en la exacerbada cantidad que el Diseño Curricular de Sociología de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires posee, por lo que se enfrentaron a la dificultad de cómo establecer recortes sobre los mismos. En este sentido, Actis *et. al* (2018) marcan aquella dificultad sobre el Diseño Curricular, asegurando que, si bien propone una amplitud de temas y problemas, los mismos muchas veces aparecen de forma aislada, sin una reconstrucción socio-histórica previa de las discusiones disciplinares. A su vez Foia y Deladino (2018), en una investigación sobre la enseñanza de Sociología en la escuela secundaria, remarcan que los docentes consideran que el Diseño Curricular es un diseño extenso, y que muchas veces llegan a abarcar todo lo que propone. Esta misma dificultad encontraban les estudiantes universitarias sobre sus recortes -políticos, sociales, e históricos- (Pipkin, 2009) de los contenidos, sumado a que consideraban que hay problemáticas sociales actuales que debería abordarse y están ausentes, así lo expresa una de les entrevistades:

E: Son muchos contenidos. Me parece que es demasiado para abordarlos en un año. Después de las prácticas vas viendo que, incluso tenés que acotarlos más y no sé qué tan útiles son. No están bien explicitados y algunos son muy teóricos y es necesario bajarlos de alguna manera porque además se pierde el interés. Si tenés conceptos muy abstractos se pierde el interés y no tiene sentido basarse en cómo aparecen explicitados y después veo poca inclusión de algunas problemáticas que están sucediendo hace años. Entiendo que es por la antigüedad del diseño, por ejemplo el tema de lo tecnológico que no aparece muy explicitado. Pero la extensión de los temas es lo que más me dificultad. (Entrevistado 2, profesor y licenciado en sociología)

Es correcto lo que marca el practicante con respecto a los contenidos del diseño, también vale aclarar, que el mismo se propone una desnaturalización de la Sociología como un campo disciplinar homogéneo. Esto conlleva a que los contenidos y los recursos que el docente lleve a cabo tienen fuerte implicancia con las circunstancias

de la clase, con la formación del docente y a su vez con su posición ideológica política (Actis, et. al. 2018). Es por eso que, al momento de llevar a cabo una planificación en el marco de las prácticas docentes, a los estudiantes, se les vuelve dificultoso poder hacer recortes breves, en los cuáles se vea implicada su posición política e ideológica sobre lo qué es la Sociología.

Respecto al segundo problema, podemos afirmar que la enseñanza de la Sociología en el nivel secundario, si bien ha avanzado en discusiones sobre qué es importante enseñar, para qué, y cuáles son los logros a alcanzar, todavía se encuentran muchas dificultades al momento de la ejecución de las actividades y las acciones. El logro de formar un pensamiento social crítico (Pipkin, 2009) relacionado con la cultura, la ciudadanía y la propia realidad de los estudiantes secundarios, siempre es tenido en cuenta, pero muchas veces se entrecruza con la dificultad y el debate dentro del campo de la didáctica, de poder brindar experiencias *originales* de actividades en oposición a las clases tradicionales. Esto fue remarcado por Alliaud (2002) cuando analiza la experiencia de residentes que vuelven a la escuela, y trasponen sus prácticas con las prácticas de sus co-formadores y su biografía escolar. La autora percibe que los residentes tienen una visión de las maestras tradicionales como maestras malas. Lo tradicional, dice

Es un atributo que remite sobre todo a la dimensión pedagógica de la tarea y suele identificarse con una serie de estrategias diversas: manejarse con lecciones de los libros, ser expositivas, exigir saberes de memoria, dar un tema y obtener respuestas mecánicamente, esperar que las cosas se hagan tal como se ensañaron, no dar derecho a opinión, tomar lecciones orales, no preocuparse por el interés de los chicos, ni por lo tanto, por su aprendizaje. (Alliaud, 2022, p.50)

Estas características también fueron remarcadas por los practicantes del profesorado, asociando lo tradicional al trabajo del manual escolar, brindar guías de preguntas, hacer clases expositivas e intentar saberes memorizables. En este sentido, los entrevistados, aseguraron, que en su propia práctica de planificación, el peso subjetivo de no caer en las clases magistrales fue una gran dificultad. La búsqueda de recursos, las horas de pensar actividades *originales*, la selección de las dinámicas áulicas, fue lo que más detuvo o generó temor en las planificaciones de sus clases.

I: ¿Hay algo que te costó de la planificación?

E: Si, pensar actividades originales, ehm, salir del libro de texto. Bueno ¿por qué?, porque es el ABC, tener que salir de dar un texto, leer y responder preguntas. Bueno, pero en la práctica es un gran desafío transmitir un conocimiento y un saber, sin pasar por un libro. Es difícil, por las condiciones en las que estás dando clases, por el acceso que tenés a una notebook, las posibilidades de proyectar un video, entonces, decís, bueno ¿cómo yo

transmito esto?, bueno leo, pizarrón, transmito y explico.

Bueno lo cuento... pero me lleva tiempo dar esos contenidos, bastante tiempo de la clase. Si estás una hora hablando, se pierde tiempo después para trabajar. Después termina siendo muchas veces un inconveniente dar una hoja de un texto, que lo lean, que hagan el esfuerzo de concentrarse y con eso, más, después tu exposición, trabajas una actividad, que ellos hagan. Eso es lo que me está costando, salir del libro de texto.

I: Cuándo decís original ¿a qué te referís? ¿A salir del libro de texto? ¿A incorporar nuevos dispositivos?

E: Si a eso. A llevar al aula, otras cosas, otras herramientas, por ejemplo, llevar un sticker, utilizar una canción. Utilizar como disparador la música. Pero eso tiene un límite. No siempre puedes utilizar esas cosas. E inclusive hacer una pregunta, es decir, hacer una pregunta original, no siempre hacer la pregunta de un texto. En la práctica de didáctica me pasó de querer planificar clases memorables, es decir, salirme de la clase magistral. (Entrevistada 3, licenciada y profesora)

Sobre esta problemática es importante deslizar la siguiente reflexión. Notamos como docentes, que la búsqueda de recursos, dinámicas y actividades originales, se vuelve muchas veces en contra al momento de planificar dado que, las clases expositivas o tradicionales son vistas como algo malo y como práctica de un “mal docente” (sic). En general se piensa que las clases expositivas son clases “tradicionales” y que “hay que romper con estas prácticas”. Sin embargo, es importante dar cuenta de la importancia de no acrecentar estas prenociones y resaltar la potencialidad de las mismas que, enmarcadas en tiempos y momentos del proceso, pueden volverse una gran acción de enseñanza. No todas las actividades presentadas en las planificaciones deben ser “vanguardia”. En algunos contenidos, con algunas temáticas, debe haber momentos con mayor presencia de explicación por parte del docente. Especialmente, cuando se trata del abordaje de un nuevo tema, como así también, cuando se trabaja sobre diferentes perspectivas o bien, se trata de la síntesis de la unidad que se ha trabajado (Anijovich y Mora, 2009).

Al tratar de romper con las clases tradicionales y expositivas se soslaya la riqueza de este tipo de clases. En este sentido Alliaud (2002) remarca que “al diferenciarse de los docentes tradicionales, se desvalorizan y se descartan estrategias que parecen importantes para desarrollar una buena enseñanza y que constituyen la tarea central que dar razón de ser a las instituciones escolares” (p.73). El debate sobre metodologías activas y estrategias consideradas más tradicionales (como lecturas de manuales y textos), cobra cada vez más relevancia en el campo de la Didáctica de la Ciencias Sociales. Esto se debe a la cantidad de recursos y materiales con los que cuentan los docentes y el alumnado, como por ejemplo, las nuevas tecnologías

de comunicación e información, las redes sociales, la gamificación, entre otras. Sin embargo, tal como lo remarcan Ordoñez Ocampo, *et. al* (2021) “resulta esencial que el docente tenga en cuenta las diferencias individuales, las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de sus alumnos, donde un grupo puede aprender a través de un método determinado mientras que otros requieren un método diferente o tal vez la combinación de varios métodos” (p. 606).

De la clase en papel a la clase real

Si partimos de la concepción de que la planificación de la enseñanza es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica (Grivtz y Palamidessi, 2006), se torna imprescindible conocer esa realidad antes de comenzar con el proceso de planificación. Es decir, es necesario conocer las características del grupo. Para ello, antes de la realización del dictado de clases propiamente dicho, desde la cátedra se ha programado un recorrido institucional de la escuela. Esto le permite conocer a los practicantes las características de la comunidad y además conocer un poco sobre la cultura escolar de esa institución (Elias, 2015). Este recorrido institucional contempla una entrevista al Equipo de Orientación Escolar o al Equipo Directivo para conocer las características de la matrícula en general y las trayectorias del grupo en el que se realizarán las prácticas en particular, también este recorrido les permite conocer las formas en las trabajan los docentes del área de Ciencias Sociales y por último les permite aprender e incorporar los tiempos y las reglas institucionales de la propia escuela.

Proponiendo acciones previas (como observaciones y recorridos institucionales) al dictado de clase, les entrevistades sostienen que al momento de la planificación las observaciones realizadas y el propio recorrido institucional sirvieron para dar cuenta los modos de construir la autoridad pedagógica, los tipos de las actividades y recursos que podían utilizar o cambiar, teniendo en cuenta las respuestas de los grupos a cada propuesta pedagógica que observaron. De este modo, consideran que el proceso de observación fue de utilidad al momento de la planificación.

Pero, si bien las observaciones cobraron importancia, al momento de *sentarse a planificar*, no fue hasta la puesta en práctica de la planificación, que lograron comprender *momentos de la clase que creían vacíos*. Estos hacen alusión a la resolución de actividades por parte de los estudiantes donde el docente interviene para despejar dudas solamente pero en donde además, debe poder manejar los tiempos para dar cierre a la clase. En este sentido, les entrevistades sostienen que el manejo del tiempo, fue otro de los obstáculos que les tocó sortear al momento de dar la clase. Retomando a Huergo y Morawiscki (2007), podemos dar cuenta de un tiempo estratégico-instrumental (el tiempo medible y periodizable) y el tiempo práctico, que está dominado por la duración, la experiencia subjetiva del tiempo, y por la opor-

tunidad. Ambos conviven y muchas veces entran en disputa en la escuela y por lo tanto, dentro del aula, pues entre el tiempo planificado y los tiempos de les alumnes, suele haber diferencias y es aquí donde es necesario apelar a la flexibilidad y a la priorización de contenidos. Al respecto una de las entrevistadas expresó:

E: A mí me pasó, que después me lo marcaste, que necesitaba sí o sí que todo el tiempo los chicos estén haciendo actividades, entonces terminaban una y les daba otra continuamente y eso fue desgastante para mí. Era como que no quería que hubiera tiempos muertos pero después vos me marcaste que siempre se dan y son necesarios que se den. Eso me pasó en las primeras clases, después con tu observación lo cambie y también pude cambiar yo y no salir tan desgastada. Porque a mí lo que me pasaba era que no estaban acostumbrados a un ritmo de trabajo porque el profesor que ellos tenían trabajaba con trabajos prácticos que subía al classroom y ellos tenían que ir haciéndolos, entonces cuando fui a observar las clases era como que iban a socializar pero no hacían los trabajos y yo no quería que me pase eso. Después cuando me observaste pude ver esto que me decías que no podía darles tantas actividades porque no iban a responder dado que no venían trabajando así. Y un poco fue lo que pasó. Es decir ellos respondían desde la oralidad pero no logré que en la carpeta quede un registro. (Entrevistada 1, Profesora de Sociología)

A partir de lo expuesto por la entrevistada, resulta necesario hacer referencia a la importancia de la figura del/la co-formador/a. Retomando a Hisse (2006), esta figura es considerada como un andamio que facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula y apoya en la orientación de las actividades. En relación a este último aspecto, es el/la docente co-formador/a quien acuerda con le practicante los contenidos a planificar, y es en este proceso donde les entrevistadas manifiestan observar una gran diferencia entre los contenidos del Diseño Curricular y los contenidos que efectivamente trabajaban.

Pero además de ello, observamos que el/la docente co-formador/a, al momento en que ingresan les practicantes, ya ha impulsado un modo de trabajar en la clase, un modo de enseñar que hace a determinado modo de aprender y que, marca de antemano, el futuro desarrollo de las prácticas en terreno. Más allá que el/la practicante puede proponer diversas actividades, lo cierto es que estas tendrán mayor o menor éxito (entre otras variables que intervienen) en la medida en que haya por parte de les estudiantes una apropiación de las mismas que, en algunos casos, requiere de un trabajo previo que, si no existe, es probable que la actividad propuesta no tenga éxito. Tal es el caso de la entrevistada que no logra que sus estudiantes plasmen en la carpeta lo trabajado, porque no había una metodología de trabajo previa que así lo requiriera.

Vemos entonces cómo la figura del/la co formador/a se torna fundamental en el proceso de prácticas y en este sentido, es necesario que le practicante pueda reflexionar sobre su rol y los modos en que interviene, implícita o explícitamente, en la programación de la enseñanza que llevará a cabo en las prácticas.

Consideraciones finales

Indagar en las características que adquirió el proceso de planificación de enseñanza, y su puesta en práctica por parte de estudiantes del Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre los años 2020 y 2022, resulta de interés no solo a los fines académicos, sino también prácticos. Es decir, nos permite reflexionar sobre los contenidos a abordar y los modos de acompañar el proceso de planificación y la aplicación de las mismas. En este sentido, se nos presentan diversos desafíos. El primero de ellos, tiene que ver con la necesidad de profundizar en los modos de recortar contenidos. Este se presenta como un desafío de doble cara, por un lado abarca el recorte propiamente dicho y por otro, cómo en ese recorte se puede trabajar problemas sociales actuales que no aparecen en el Diseño Curricular de la disciplina.

El segundo desafío hace alusión a la tensión que se presenta entre preparar clases con actividades innovadoras y las clases tradicionales. Es necesario poder dar cuenta que lo tradicional, como la clase magistral o la guía de lectura sobre conceptos clave por ejemplo, utilizados en el momento y las formas adecuadas, son necesarios.

Por último también se nos presenta el desafío de los tiempos de la planificación. Es decir, observamos cómo en el aula, “los tiempos muertos”, que son vistos por los practicantes como *vacíos* que deben ser llenados, también hacen a la propia experiencia de la educación. Es importante que estos tiempos se lleven a cabo para que les estudiantes logren trabajar con autonomía y para que además surjan las inquietudes y las dudas sobre los temas a abordar

Notas

¹ Facultad de Humanidades. Departamento de Sociología. Cátedra: Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza de Sociología y Ciencias Sociales. E-mail mariabelencapitan@gmail.com

² Facultad de Humanidades. CONICET. Departamento de Sociología. Cátedra: Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza de Sociología y Ciencias Sociales. E-mail: cristiandarou@gmail.com

³ Una primera versión de este trabajo fue presentada en las XV Jornadas de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, 40 años de Democracia. Aportes y Desafíos de la Sociología para comprender y transformar nuestro tiempo. Noviembre de 2023.

Referencias bibliográficas

Actis, C. et al (5-7 de diciembre de 2018). *Sociología y educación secundaria: reflexiones en torno a los contenidos del DC de sociología de la Provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en las *X Jornadas de Sociología UNLP*, La Plata.

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. En Davini, C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (39-80). Buenos Aires: Papers Editores.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo. En Anijovich y Mora (coord.) *Estrategias de Enseñanza* (pp. 47-60). Buenos Aires: Aique.

Foia, L., y Deladino, M. (2018). ¿Qué se enseña cuando se enseña Sociología?: La experiencia de docentes de escuelas secundarias bonaerenses. Ponencia presentada en *X Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata.

Gvirtz, S. y Plamidessi, M. (2000). *Formas de evaluar. En El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Hisse, M.C. (2009). Campo de Formación de la práctica profesional. En Ministerio de Educación de la República Argentina (ed.) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado en Educación Primaria* (pp. 156-166). Ministerio de Educación de la República Argentina.

Hurgo, J y Morawicki, K. (2007). *Re leer la escuela para re- escribirla. La escuela como espacio social*. [Archivo PDF] <https://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=ggCbOSGFxK4%3D&tabid=646>

Ordoñez Ocampo, B. P., et. al. (2021). Breve análisis de la didáctica de las Ciencias Sociales. En *Revista Universidad y Sociedad*, 12(S3), pp.603-611.

Pipkin, D. (2009). El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. En Pipkin, D. (coord.) *Pensar lo social. Un aporte de la Enseñanza de la Sociología para la escuela media* (pp.14-44). Buenos Aires: La Crujía.

Pipkin, D. y Sofía, P. (2004). *La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza*. [Archivo PDF]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf

Siede, I. (2015). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 269-294). Buenos Aires: Aique

Siede, I. (2022). Presentación. En Siede, I. (coord.) *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria* (pp.11-18). Buenos Aires: Homo Sapiens.