



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL INTEGRADOR – ESPECIALIZACIÓN EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA

“En busca del sentido de la Sociología en la formación de  
profesionales de Ciencias Económicas. Un proyecto educativo  
para la enseñanza en la UNPSJB”

Nombre del Alumno: Acciaresi, Pablo Luciano

Nombre de la Supervisora: Marianetti Cánovas, Romina

Esquel, Chubut – mayo de 2022

## **RESUMEN**

El presente proyecto de enseñanza práctica se inscribe como trabajo final integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo. El mismo, titulado "*En busca del sentido de la Sociología en la formación de profesionales de Ciencias Económicas. Un proyecto educativo para la enseñanza en la UNPSJB*" busca constituirse en un aporte sustancial para la cátedra de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, sede Esquel.

Se estructura, a lo largo del mismo, una pedagogía del sentido, en la que el docente media pedagógicamente con sus estudiantes, apelando a disímiles instancias de aprendizaje, proponiendo prácticas de diverso tipo, y co-construyendo conocimientos con una amplia variedad de sentidos.

En síntesis, se parte de un análisis institucional y curricular que justifica la propuesta planteada, y que no sólo está ligada a la docencia y sus prácticas de aprendizaje, sino también a las funciones de comunicación y de investigación educativa, buscando generar una mirada alternativa para la educación en el nivel superior.

## **ABSTRACT**

The present teaching Project enrolls as the final integrative work of the Specialization in University Teaching of the Faculty of Philosophy and Letters, belonging to the National University of Cuyo. Entitled as "*In search of the Sociology meaning in the formation of professionals in Economic Sciences. An educational project for teaching at the UNPSJB*" seeks to become a substantial contribution to the cathedra of Sociology of the Faculty of Economic Sciences belonging to the National University of Patagonia San Juan Bosco, Esquel headquarters.

Throughout it, a pedagogy of meaning is structured, in which the teacher mediates pedagogically with his students, appealing to dissimilar instances of Learning, proposing practices of various kinds, and co-constructing knowledge with a wide variety of meanings.

In summary, it is based on an institutional and curricular analysis that justifies the proposal made, and that it is not only linked to teaching and its learning practices, but also to the functions of communication and educational research, seeking to generate an alternative look for education at the higher level.

## **Agradecimientos**

Finalmente, se termina esta etapa de arduo trabajo. Fueron dos años peculiares en todo sentido, atravesados por la pandemia, la virtualidad y todo lo que implicó. Si algo hemos podido entender de todo esto, es que la salida y los aprendizajes, siempre son colectivos, y nunca el mérito, en este caso, es enteramente propio.

Entonces, no me quedan más que palabras de agradecimiento para toda mi familia que ha estado incondicionalmente a mi lado en este período: Astrid, Cate e Isa, que han sabido entender los sacrificios que varios fines de semana implicó dedicarlo al posgrado, o hasta altas horas de la noche. Perdón, y gracias.

También, a mis viejos y hermanos, que a la distancia siempre entendieron el valor de la formación constante y con la cual espero haber contribuido, al menos en lo mínimo, a ampliar un poco el orgullo que pudiesen llegar a sentir.

A mis suegros, que en innumerables oportunidades me han ayudado con tareas de cuidado y organización familiar para poder tener el tiempo necesario en lo que respecta a la dedicación a este posgrado.

A mis amigos, que han escuchado con cierto aburrimiento y hastío (aquellos que no comparten la profesión de ser docente, sobre todo) los temas, discusiones y lecturas que ha despertado esta especialización. Pero siempre, estuvieron.

A mis colegas en varias cátedras, que me han alentado a seguir y flexibilizaron actividades y tareas cuando la carga se hizo pesada.

A mis asesoras pedagógicas de la especialización, Loana y Romina, sin las cuales este proceso se hubiese tornado indefectiblemente arduo, y que gracias a sus consejos, orientaciones y comentarios pude seguir adelante. Sin dudas con ellas el trabajo se hizo infinitamente más sencillo y ameno.

Y, por último, pero no menos importante, a mis colegas de la cohorte 25. En especial, a Nidia, Juli, Silvina M. y de manera particular, a Silvina Sánchez, con quiénes he entablado, allá desde la primera práctica del Módulo N°1, un vínculo de trabajo colaborativo, mutuo, pero me animo a decir, aún a la distancia, de amistad y que espero concretar en un encuentro presencial pronto. La gratitud en este último caso es enorme, porque además de aprender de otras ciencias y sus particularidades en lo pedagógico, sin el empuje, lecturas y correcciones mutuas, no pudiese haber terminado varias de las prácticas en estos dos años.

De nuevo, el aprendizaje, pero también la enseñanza, siempre se da en términos colectivos. Espero quede reflejada dicha importancia en la siguiente propuesta.

# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Introducción</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>2. Desarrollo</b> .....   | <b>10</b> |
| 2.1 Descripción-explicación del marco referencial o del contexto institucional.....  | 10        |
| 2.1.1. <i>La historia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y su inserción en el contexto histórico – nacional</i> ..... | 10        |
| 2.1.2. <i>La Facultad de Ciencias Económicas, sus carreras y perfiles de egresados/as</i> .....  | 14        |
| 2.2. Fundamentación pedagógica .....   | 19        |
| 2.3. Justificación: ¿Por qué Sociología? .....   | 25        |
| 2.4. Contenidos .....  | 32        |
| 2.5. Mapa o itinerario de prácticas de aprendizaje .....   | 36        |
| 2.5.1. <i>Práctica N°1: La Sociología como ciencia social: un anclaje actual en términos investigativos</i> .....                            | 36        |
| 2.5.2. <i>Práctica N°2 – Emile Durkheim y el orden social actual</i> .....   | 40        |
| 2.5.3. <i>Práctica N°3 – Karl Marx y el capitalismo contemporáneo</i> .....  | 44        |
| 2.5.4. <i>Práctica N°4 – Max Weber y la comprensión de la institución</i> .....  | 46        |
| 2.6. Propuesta de evaluación y co-evaluación de aprendizajes.....  | 50        |
| 2.7. Propuesta de extensión o comunicación universitaria: “De Durkheim a Bauman: la sociología clásica y contemporánea desde el cine” .....  | 52        |
| 2.8. Propuesta para la investigación educativa: el vínculo entre docencia y tecnología en la Facultad de Ciencias Económicas.....            | 59        |
| <b>3. Conclusiones</b> .....   | <b>74</b> |
| <b>4. Referencias bibliográficas</b> .....   | <b>78</b> |
| <b>5. Bibliografía</b> .....   | <b>81</b> |
| <b>6. Fuentes</b> .....  | <b>83</b> |

## Introducción

El siguiente trabajo estará organizado en torno a tres actividades relacionadas entre sí, que hemos ido realizando (con mis compañeros y compañeras) a lo largo de todo el cursado de esta especialización: la reflexión, la problematización y la proposición. Parecería ser que el pasado, el presente y el futuro se han ido conjugando dialécticamente en cada uno de los módulos y hoy se materializan concretamente en una propuesta que los incluye.

Uno de los grandes hallazgos con el posgrado, creo que es la relación constante que se propone entre un rastreo histórico-conceptual (que puede indagar en el contexto en que estamos, en nuestras instituciones y en nosotros mismos) y propuestas concretas de acción. En este sentido, la reflexión cobra forma práctica, de manera definida y concreta en actividades, secuencias didácticas, propuestas de investigación o de comunicación.

De manera transversal a los módulos, entiendo a la pedagogía (no sólo universitaria, sino desde lo general) como el eje transversal central que se abordó, trabajó y priorizó en todas las prácticas, los coloquios, los textos paralelos, y que también debería estar en las tres funciones que hemos abordado en este posgrado: docencia, investigación y comunicación.

Si bien más adelante expresaré, específicamente, cuáles son los fundamentos en los que en términos pedagógicos baso la elección de la asignatura – institución para este trabajo final, cabe destacar que el punto de partida es la intención y voluntad de intentar modificar las estructuras existentes, las realidades institucionales y áulicas, no solo hacia adentro, sino hacia el exterior.

Sólo a través de la transformación de la realidad concreta, podremos generar nuevas estructuras que vengán a romper con lo hegemónico y se contrapongan con lo tradicional de la docencia, la investigación y la comunicación. Es posible cambiar aquellas disposiciones, costumbres, estructuras a las que estamos acostumbrados/as. Posibilitaremos así el desarrollo de sujetos pensantes, críticos, que no tengan miedo en desestructurarse en un futuro, y seguir pensando en nuevas propuestas.

Resulta ineludible no pensar en la actividad que uno ha elegido para trabajar, desde la pasión, la voluntad, pero sin recaer en un mero voluntarismo, sino en esbozar dicha tarea desde la profesionalización que considero posee este estilo de vida. Al comenzar el cursado de esta especialización, un interrogante rondaba mi

cabeza, y tenía que ver con la posibilidad de concreción de determinadas propuestas: ¿cómo llevar a cabo algunas planificaciones, actividades, evaluaciones o clases específicas en un contexto institucional, cultural y socio-económico que no colabora, sino que más bien muchas veces limita las posibilidades reales?

Sin tener bien en clara esa respuesta aún, o en todo caso, pensando que no existen respuestas definitivas ni concluyentes en estos interrogantes, considero que, a pesar de las dificultades, de los imponderables, de una infinidad de situaciones negativas que vemos, presenciamos y protagonizamos en la educación del Nivel Superior, no se puede perder de vista la voluntad docente de, día tras día, retornar a la actividad y replantearla, reconfigurarla, pensar nuevas maneras de acercarse a el/la estudiante, de plantear diversos modos para lograr prácticas significativas. Esto se liga al oficio que tenemos como profesores/as.

Sería adecuado, creo, que nos quedemos con lo positivo, con lo enriquecedor, con lo gratificante que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje, con las retribuciones (aunque a veces esporádicas o sencillas) que genera la actividad que hemos elegido. Este proceso no lo entiendo en términos causales: el/la docente que enseña y un/a estudiante que aprende, a modo de estímulo-respuesta, sino que ambos elementos del proceso no siempre se dan de manera conjunta, porque existen, lógicamente, disímiles formas de enseñar, pero también de aprender y las particularidades de nuestros/as estudiantes son varias (más allá de algunos puntos en común que se han abordado sobre todo en el módulo 2 de la Especialización).

Esta resignificación de la tarea y actividad como docentes, fue encarnándose de manera creciente en este proceso iniciado allá por marzo del año 2020, pandemia de por medio. En lo personal, considero que uno va redescubriendo a la docencia en todo hecho, capacitación, instancia de aprendizaje, y en este sentido, muchos conceptos de este posgrado han servido concretamente para re-orientar prácticas específicas en todos los niveles en que me desempeño como docente (secundario y superior).

De nada serviría todo lo aprendido si quedase solamente en nosotros y no produjera prácticas reales, en la vida cotidiana en nuestras casas de estudios. Sobre el final del último texto paralelo, afirmaba que las conclusiones jamás podían ser finales, sino que debían erigirse como el punto de partida para que justamente esta Especialización cumpla su fin: el de mejorar la calidad educativa del Nivel Superior.

El aporte práctico del posgrado implica que previamente podamos apropiarnos de propuestas teóricas y metodológicas válidas para la comprensión de la propia práctica y el mejoramiento de la misma. Así, en este marco he ido abandonando

viejas y falsas creencias, conocimientos inexactos, y la visión se ha ido generalizando a lo estructural, pero comprendiendo también lo inherente a lo elemental del acto educativo: nuestros vínculos con los/as estudiantes.

En este re-descubrimiento, el presente trabajo final busca constituirse como una posibilidad real para erigirnos como agentes estratégicos de cambio, de transformación, y asumir un rol clave en las instituciones que habitamos de manera concreta. Considero que es necesario introducir ciertas innovaciones en nuestros Institutos de Educación Superior y Universidades, debido a una infinidad de problemas que hemos abordado en cada módulo.

Específicamente, he optado por realizar este Proyecto Educativo para la Enseñanza desde la asignatura de "Sociología", perteneciente al tercer año de la carrera de Contador Público y Licenciatura de Administración de Empresas Turísticas de la Facultad de Ciencias Económicas, perteneciente a la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, situada en la localidad de Esquel, provincia de Chubut. En la misma me desempeño como Profesor Ayudante, con dedicación simple.

Partiré, en un inicio, (en el punto 2.1) por describir con la mayor precisión posible el contexto en el que la institución elegida se inserta, analizando su composición, historia, su visión institucional y las especificidades de las carreras en que se encuentra la asignatura elegida, ya que apuntan a un perfil de egresado, con determinados objetivos y explicita las incumbencias profesionales y competencias que se contemplan.

Luego, en términos pedagógicos, desarrollaré las perspectivas y enfoques desde las cuales me sitúo para fundamentar pedagógicamente las funciones de docencia, comunicación e investigación aquí desglosadas. Por ello, será elemental delimitar los principales fundamentos conceptuales (ligados a la enseñanza y al aprendizaje), metodológicos (relacionados a la modalidad de trabajo en el aula y fuera de ella), y al desarrollo de capacidades y habilidades de los/as estudiantes.

Seguido a esto, se procederá a justificar la elección de la asignatura e institución en cuestión, relacionándolo con el marco previamente analizado, pero con las características inherentes a la materia analizadas desde el Programa Analítico, su organización, objetivos, particularidades de cursado, características de los/as estudiantes y el cuerpo docente. El foco en este apartado será caracterizar de tal manera a la materia que nos permita realizar el presente Proyecto Educativo para la Enseñanza. En relación a esto, se harán también mención a los objetivos que se propondrán para el aprendizaje y la enseñanza de esta asignatura, que completarán los propósitos previstos en términos generales en el programa actual.

Analizando los contenidos agrupados en cuatro unidades de esta materia, pasaré a re-organizarlos en función de una mejor distribución. Se estructurarán en dos módulos con dos y tres núcleos temáticos respectivamente, pero priorizando en el segundo la problematización concreta de los considerados autores “clásicos” de la sociología (y no pensándolos en términos únicamente teóricos o conceptuales).

Esto servirá de insumo para el punto central de esta Propuesta: el mapa o itinerario de prácticas de aprendizaje. En este último, se plantean prácticas de aprendizaje que se circunscriben a la modificación de las cuatro unidades de la materia. Se pasará a establecer dos grandes módulos con núcleos temáticos específicos, vinculados con temáticas actuales.

En cada una de las prácticas, se buscó priorizar la mediación pedagógica como eje transversal, intentando generar aprendizajes significativos, organizando prácticas de distinto tipo, con diversas instancias de aprendizaje y aludiendo a diversos “educar para”.

En la primera de ellas, se intentará realizar un análisis y reflexión sobre el papel de la Sociología en clave investigativa. Para ello, se retomarán aspectos metodológicos para abordarlos con una científica invitada del campo de dicha materia.

En la segunda, los/as estudiantes son quienes tendrán que realizar trabajo de campo (principalmente entrevistas semi-estructuradas) para indagar en su realidad cotidiana qué conceptos de Emile Durkheim (considerado el primer autor clásico de la Sociología) se aplican en términos locales.

Luego, respecto a Karl Marx, se analizará una película actual y abordará la importancia de tener diferentes visiones sobre el tan trabajado concepto de “clase social”, actualizando así la teoría marxista sobre el capitalismo industrial.

Más adelante, en relación a Max Weber, se priorizará un abordaje desde los/as estudiantes en sí mismos y en vinculación directa a la Facultad de Ciencias Económicas. Intentarán identificar tipos de acción social, relaciones sociales, características institucionales en torno al poder y la dominación, y la racionalización de la vida moderna, tal como este pensador alemán la esbozó.

En cada una de estas prácticas, el foco estará puesto en la evaluación en sentido formativo y transversal: habrá momentos de trabajo personal, en duplas o grupos, utilizando diferentes dinámicas e instrumentos evaluativos, fomentando la co-evaluación entre pares.

Después de detallar estos aspectos conceptuales e instrumentales desde lo evaluativo, se desprenderá una propuesta de extensión/comunicación universitaria,



denominada “*De Durkheim a Bauman: la sociología clásica y contemporánea desde el cine*”. La misma está pensada como un ciclo de cine debate, construido al interior de la cátedra, pero pensado horizontalmente para toda la comunidad y la región, ya que cada encuentro versará sobre un recurso filmográfico en relación a un sociólogo clásico o contemporáneo conocido. Se buscará entender la vigencia del pensamiento sociológico identificando aspectos personales de los/as asistentes y sus conocimientos previos y cotidianos, intentando aunar conocimientos de distinta índole (denominados “científicos” o de “sentido común”, tan en contradicción en teoría muchas veces).

Para finalizar este proyecto educativo, se dejará esbozada una propuesta para la investigación educativa, que tomará como sujetos de estudio a la misma cátedra elegida, pero a toda la comunidad docente de la Facultad de Ciencias Económicas: se intentará recabar información, con diferentes técnicas, sobre el uso de los recursos tecnológicos, herramientas digitales, los sentidos atribuidos y propuestas a futuro en relación a los años 2020 y 2021 de pandemia y educación remota de emergencia.

## **2. Desarrollo**

### **2.1. Descripción-explicación del marco referencial o del contexto institucional**

#### **2.1.1. La historia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y su inserción en el contexto histórico – nacional**

La asignatura elegida (Sociología) es dictada en dos carreras de la Facultad de Ciencias Económicas<sup>1</sup>, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (a partir de ahora, UNPSJB): Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas.

En primer lugar, comenzaré describiendo el rastreo histórico de dicha Universidad, intentando contextualizarla en términos institucionales, para luego detenerme en las especificidades de las carreras y las lógicas en las cuales se inserta entonces la asignatura elegida.

Antes de adentrarnos en sus antecedentes, orígenes y características, es importante entender cuál es la misión de la UNPSJB. El actual estatuto de la misma, con fecha del 2 de febrero del año 2000, menciona como su misión específica a “...crear, preservar y transmitir la cultura universal, reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar y promueve a la formación plenaria del hombre como sujeto y destinatario de la cultura. En tal sentido organiza e imparte la enseñanza científica, humanista, profesional, artística y técnica; contribuye a la coordinación de los ciclos preuniversitarios y superior, para la unidad del proceso educativo, estimula las investigaciones, el conocimiento de las riquezas nacionales y los sistemas para utilizarlas y preservarlas y proyecta su acción y los servicios de extensión universitaria hacia todos los sectores populares”.<sup>2</sup>

Al dar cuenta de la formación plenaria de los individuos, de manera integral, y su extensión hacia todos los sectores populares, se inserta también en el paradigma de la “educación pública democrática”, dado que además garantiza el acceso

---

<sup>1</sup> En dos carreras en la delegación de la localidad de Esquel. En la sede de Trelew se dicta también en la Licenciatura en Economía.

<sup>2</sup> <http://www.unp.edu.ar/index.php/22-universidad/12-historia>

universal a la misma y se compromete a mantener relaciones con el resto de la comunidad local y regional.

En cuanto a lo fundacional, la UNPSJB fue creada por la ley 22.173 del 25 de febrero de 1980, por la que se unificaron la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, autorizada por Decreto N° 2.850 del año 1963, y la Universidad Nacional de la Patagonia, creada por ley N° 20.296 del año 1974.

Es necesario en este punto dar cuenta, brevemente, del proceso histórico que confluó en la creación de esta universidad en 1980, dado que nuclea otras dos instituciones que ya funcionaban y estaban creadas hace años y que dan cuenta de la expansión del sistema de educación superior en la década del '60.

Como antecedentes de los estudios en la región pueden mencionarse diversas iniciativas, como la fundación de bien público, de un grupo de vecinos de Comodoro Rivadavia, de la Universidad Popular de la Patagonia, de acción privada y gratuita, que funcionó desde 1943 hasta 1950 impartiendo enseñanza del nivel medio técnica y de especialización y realizando investigaciones y divulgación en temas patagónicos.

En 1947 se creó como iniciativa de la entonces Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia, el Instituto Superior de Estudios Patagónicos, que cumplió una misión positiva de investigación con publicaciones sobre historia patagónica. En septiembre de 1949, la Cámara de Senadores aprobó el proyecto de creación de la Universidad Nacional de la Patagonia, con Sede en Comodoro Rivadavia y Facultades en Trelew, Esquel y Río Gallegos, pero la iniciativa no prosperó en la Cámara de Diputados.

En este marco, en 1958 se sancionó la Ley Domingorena N°14.597, que autorizó la creación de universidades privadas. A partir de la misma, este sector cobró un impulso vertiginoso. El sistema universitario argentino "se volvió más complejo y se distribuyó a través de todo el territorio nacional" (Pérez Lindo y Prieto Castillo, 2019: 29). Con este empuje desde lo normativo, en mayo de 1959 se puso en marcha en Comodoro Rivadavia el Instituto Universitario de la Patagonia, autorizado por el decreto- ley 6.403 del 11 de enero de 1959. El mismo se organizó con un Consejo, un Rector y las Escuelas de Ciencias y de Humanidades.

Uno de los móviles fundamentales en la creación de este Instituto privado fue el frenar el éxodo de los jóvenes a otras zonas del país, más tentadoras por su clima o su cultura, y evitar así el desencuentro definitivo con la realidad patagónica. Este instituto funcionó hasta 1961, año en que se transformó en la Universidad de la

Patagonia San Juan Bosco, siendo reconocida como tal por el Poder Ejecutivo Nacional, por el decreto 2.850 del 18 de abril de 1963.

El carácter de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco era privado y confesional, dado que surgía del entorno de la congregación salesiana, utilizando la infraestructura del Colegio Salesiano Deán Funes. Se organizó en dos Escuelas- una de Ciencias, con carreras de Geología, Bioquímica, Farmacia y las Ingenierías, y otra de Humanidades, con carreras de Letras, Historia y Geografía. En 1967 tuvo lugar la primera colación de grados, y en 1968 se colocó la piedra fundamental y se iniciaron los trabajos en el amplio predio del Km. 4 donde hoy funciona la Ciudad Universitaria.

Es interesante cómo, hacia fines de la década del '50 con la sanción de la Ley Domingorena, la articulación entre lo privado y lo público sufrió diversas vicisitudes y la discusión entre el rol estatal y el papel que buscaba obtener la Iglesia Católica configuró una diversidad de instituciones heterogénea que no se mantuvieron uniformes a lo largo de esta segunda mitad del siglo XX. De hecho, la discusión y la tensión entre quienes opinaban que el conocimiento, la ciencia y la cultura debían ser tuteladas por el estado y quienes creían que eran bienes comerciables, intercambiables, que pueden ser comprados y vendidos según las leyes del mercado, continúa hasta el presente.

Justamente, y de manera paralela, en 1960 un grupo de vecinos del Valle Inferior del Río Chubut fundó una Asociación, cuyo fin principal era crear una Universidad. Las gestiones realizadas condujeron a la creación en 1965, por Ley de la Legislatura de la Provincia del Chubut, del Instituto de Estudios Superiores (IDES), que en 1966 se adscribió por Convenio a la Universidad Nacional del Sur. El sostenimiento financiero del IDES lo tomó a su cargo la Provincia y la apoyatura y fiscalización académica la Universidad Nacional del Sur, siendo conjunta la expedición de Títulos.

Al momento de los primeros egresos del IDES, se produjo un nuevo avance con la conformación a partir del mismo del Instituto Universitario Trelew (IUT). En 1971 se firmó un nuevo convenio entre la UNS y la Provincia del Chubut, ratificando los términos del anterior y encomendándole la creación de un Reglamento propio, acorde con el estatuto de una Universidad.

En 1972, en Comodoro Rivadavia el movimiento estudiantil empezó a reclamar por una mejor formación, mayor nivel de exigencia y apertura al diálogo con las autoridades. En relación con esto y en forma coincidente con una política nacional que promovía la creación de nuevas Universidades Nacionales, se gestó en esa ciudad una Comisión Promotora para la creación de una Universidad Nacional.

El 23 de abril de 1973, se sancionó la Ley 20.296 que estableció la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia, la cual se puso en funcionamiento el 4 de mayo de 1974. Entre sus objetivos estaban: "Evitar las migraciones de jóvenes, futuros protagonistas de la grandeza de la región"; "Contar con recursos humanos de alto nivel de capacitación para explotar las riquezas patagónicas (recursos mineros, marítimos, etc.)"; y "Producir la integración regional, nacional y con otros países, especialmente los latinoamericanos, a través de ayuda e intercambios".

En 1975, la actividad de la recién creada Universidad Nacional de la Patagonia se expandió a Esquel donde se preveía desarrollar los ciclos básicos de varias carreras. La conformación actual de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) fue lográndose en sucesivas etapas a partir de su creación, entre las cuales podemos señalar a las siguientes como más relevantes.

En 1981 se ratificó el Convenio celebrado entre el Gobierno de la Provincia del Chubut y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, por el cual la Provincia transfirió el Instituto Universitario de Trelew a la UNPSJB.

Con varias interrupciones desde su inicio en 1975, la Sede Esquel de la UNPSJB, empezó su actividad normal en la década de 1980. En 1983 se aprobó la creación del Colegio Universitario Patagónico (CUP) en la Sede Comodoro Rivadavia.

El 30 de octubre de 1984 se creó la Sede Ushuaia, en Tierra del Fuego. El 14 de diciembre de 1984, se creó la Sede Puerto Madryn. En el año 2011 la sede Ushuaia de la UNPSJB pasó a ser la actual Universidad de Tierra del Fuego.

Actualmente, la UNPSJB está organizada en cuatro sedes (Comodoro Rivadavia, Esquel, Puerto Madryn y Trelew) y cuenta con cinco facultades (Ciencias Económicas; Ciencias Jurídicas; Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales; e Ingeniería) que ofrecen 46 carreras de grado (cabe aclarar que no todas están disponibles en todas las sedes).

Cada una de estas sedes, posee un Delegado Zonal y un Consejo Zonal que son quienes toman las decisiones pertinentes a lo académico, a cuestiones organizacionales, y articulaciones con organismos locales. Poseen cierto grado de autonomía y los cargos se renuevan cada cuatro años, en período de elecciones.

Además, existe una Delegación Académica por cada una de las Facultades que funcionan en una sede determinada. En el caso de la localidad de Esquel y la Facultad de Ciencias Económicas, las autoridades vigentes fueron electas en noviembre del año 2021.

### **2.1.2. La Facultad de Ciencias Económicas, sus carreras y sus perfiles de egresados/as**

La Facultad de Ciencias Económicas<sup>3</sup>, fundada el 22 de noviembre de 1965, es una de las cinco facultades que conforman la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. La Sede de la Facultad se encuentra en la ciudad de Trelew y existen, además, Delegaciones Académicas en Comodoro Rivadavia y en Esquel, como se mencionó anteriormente.

Es en este último lugar donde cumpla mis tareas como docente de la asignatura en cuestión. Esta casa de estudios está agrupada académicamente en seis Departamentos (Administración, Contabilidad, Derecho, Economía, Humanidades y Matemática).

La Facultad dicta asignaturas en el marco de su oferta de cuatro carreras de grado (Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, y Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas), diversas carreras de Pregrado (Tecnatura en Administración Ambiental, Tecnatura Bancaria, Tecnatura Universitaria Contable, Tecnatura en Cooperativas y Tecnatura en Administración Pública), y también de Posgrado. En la localidad de Esquel, solo se dictan las carreras de grado de Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas (para las cuales la asignatura que dicto es parte del plan de estudios), y de pregrado la Tecnatura Universitaria Contable.

En la sección de la página web que se titula “Quiénes somos”<sup>4</sup>, se menciona que la principal pretensión es *“lograr una enseñanza de calidad que combine la adecuada fundamentación de los contenidos con la orientación a la práctica, las nuevas tecnologías y la preparación para los nuevos desafíos de la sociedad”*. Es interesante cómo el foco de la calidad en la enseñanza es algo que se destaca como fundamental y es uno de los ejes problemáticos que intentan atender las leyes educativas que regulan el sistema educativo en todo el territorio nacional.

Ellas son la Ley de Educación Nacional N°26.206/2006 y la Ley de Educación Superior N°24.521/1995 y su modificatoria, la Ley N°27.204/2015. Sin detenerme en un análisis pormenorizado de las mismas, se debe entender la concepción educativa que en ellas subyace. La misma, da cuenta de la educación como un bien público y un derecho personal y social; una prioridad nacional; una política de Estado para construir una sociedad justa e igualitaria; una herramienta para reafirmar la soberanía

---

<sup>3</sup> <http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/>

<sup>4</sup> <http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/index.php/institucional/quienes-somos/>

e identidad nacional, profundizar la democracia, respetar los derechos humanos y libertades; como con un vínculo indisoluble con desarrollo económico-social de la Nación; y que apunta a la formación integral de la persona, en cuanto a saberes, conocimientos, capacidades, valores, actitudes, compromiso social.

Desde esta perspectiva, y en el plano general, se puede observar que hay (al menos) cinco ejes problemáticos que pueden atenderse: Igualdad de oportunidades y condiciones (en el acceso, permanencia y egreso; cuestiones referidas a becas, infraestructura y recursos tecnológicos; contemplar las alternativas y trayectorias educativas); inclusión educativa (de género; multiculturalidad e interculturalidad; discapacidades; pluralidad de corrientes, teorías y líneas de investigación); articulación (con el sistema nacional; con otros organismos privados y públicos; referida a la integración latinoamericana; y la resolución de problemas concretos); democratización (gobierno participativo; autonomía académica e institucional; financiamiento federal; participación política; diversificación de la oferta educativa; concursos abiertos y públicos; ingreso irrestricto); y Calidad y excelencia.

En relación a esta última, se hace referencia a generar conocimiento de alto nivel, a formar cultural e interdisciplinariamente a los/as estudiantes, a brindar saberes integrados con el ámbito científico y profesional, y a la vinculación con la vida cultural y productiva local y regional.

Precisamente, estos dos últimos puntos son a los que la Facultad direcciona sus actividades: la “orientación a la práctica” es uno de los fundamentos de la institución y el cual, como más adelante veremos, se convirtió en un eje transversal para nuestra cátedra los últimos tres años. Más aún, en la misma sección de la página web, se reafirma que *“una de las principales fortalezas de nuestra institución la constituye el compromiso de nuestros profesores e investigadores para que nuestros estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y potencial como futuros profesionales, sólidos, honestos y proactivos, en un ambiente amigable y protegido”*.

Hay una intencionalidad clara, como se puede observar, en el desarrollo de capacidades profesionales, enmarcado en un ámbito de respeto para la generación de conocimiento. No es secundario que se hable de “brindar” conocimiento y no construirlo, como desarrollaré más adelante en los Fundamentos Pedagógicos (en el punto siguiente de esta propuesta) desde los que me sitúo: esto entraña una concepción educativa determinada, y entiendo que las palabras tienen significado desde lo simbólico.

Incluso se menciona que *“la Facultad brinda un conjunto equilibrado de conocimientos teóricos y prácticos que permiten a los graduados competir*

*exitosamente en distintos ámbitos nacionales e internacionales.*” De nuevo, aquí, aparece la formación para la competencia, intentando vincular a los/as futuros egresados con el medio local y regional al menos, “*mediante diversos eventos de interés para la comunidad y el fomento de actividades de investigación*”. No se menciona, desde esta visión institucional, comunicación con la sociedad desde la función de extensión (al menos no en este punto).

También se hace referencia a la conexión laboral como una de las ventajas para los/as estudiantes, ya que se realizan pasantías en organizaciones locales. Este hecho también se ha evidenciado en estudiantes avanzados de la carrera que, cursando nuestra asignatura, ya estaban haciendo pasantías o trabajando en alguna institución.

No obstante, y para seguir profundizando en este marco referencial, hay una sección muy interesante en la página web de la Facultad denominada “visión institucional”<sup>5</sup>. En la misma, se desglosan ciertos principios paradigmáticos estructurados como los elementos conceptuales, actitudinales, aptitudinales y valorativos que son directrices de la institución.

Se mencionan tres ejes integradores: “*generación de conocimiento, transferencia con impacto, y experturía*”. El primero refiere a cómo se pueden, desde diversas áreas problemáticas, generar nuevos saberes (básicos y/o tecnológicos) integrados multidisciplinariamente con la realidad. Más aún, da cuenta de que estos conocimientos deben generarse cuestionando precisamente los saberes ya existentes, poniendo en tela de juicio la realidad dada.

El segundo de los ejes, busca explicar cómo la facultad puede generar aportes a la sociedad que la modifiquen en términos positivos. Implica acciones, que involucren la investigación y la extensión, que estén vinculadas con la realidad cercana y que permita un acercamiento e involucramiento constante de la casa de estudios con la localidad y la región.

En relación con esto se encuentra el último eje, que habla sobre la experturía: enfatiza en la importancia de no generar conocimiento solamente en términos académicos e individuales, sino que, en tanto considera a la economía como una ciencia social, el conocimiento debe necesariamente entrañar una relación convivencial con el medio y la capacidad para comunicarlo.

En estas líneas, se insertan las carreras en cuestión en las que se dicta la asignatura “Sociología”. Estas, además, tienen los mismos planes de estudio en

---

<sup>5</sup> [http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2019/05/VISION\\_FCE\\_1.pdf](http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2019/05/VISION_FCE_1.pdf)



todas sus sedes. La implementación de estos, es decir, lo que concierne a la conformación de cátedras y programas son propias de cada sede. El ciclo básico es común a todas las carreras y está constituido por las doce primeras materias de todos los planes de estudio.

En este marco, la carrera de “Contador Público”<sup>6</sup> es la más elegida entre todos los/as estudiantes de la Facultad. El perfil profesional del/de la egresado/a de esta carrera, considera a este sujeto como independiente, asociado a estudios profesionales o en relación de dependencia laboral con los mismos, con empresas o con el estado: hay en este punto, un intento de no circunscribirse eminentemente al ámbito privado, sino de diversificar la posible inserción laboral a futuro.

En consonancia, señala que busca escapar de la visión que se tiene del egresado de Ciencias Económicas como un “profesional liberal independiente”, con un ejercicio de actividades técnicas especializadas (contabilidad, impuestos, práctica societaria, entre otras), e ir hacia un paradigma que contempla la práctica profesional en términos alternativos: que se puedan desempeñar en funciones gerenciales, o en el desarrollo de sistemas administrativos para hacer más eficientes las prácticas profesionales más predominantes.

Por último, señala la intención de “*formar profesionales que compensen su rol “profesionalista” actual con un mayor compromiso social*”. Este no es un punto menor y no desdeñable, ya que se inscribe en la visión institucional de la Facultad, analizada previamente, del eje integrador de “transferencia con impacto” y “experturía” que busca insertar a los/as egresados/as en el ámbito local y regional, mejorando la vida (o intentando) de la población en general.

En este mismo paradigma, la carrera de “Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas” adhiere en el sentido de pensar el ejercicio profesional diversificando los posibles ámbitos de práctica profesional. Refiere, específicamente, que uno de los objetivos de la carrera es “*preparar al profesional para el asesoramiento y asistencia técnica en las funciones directivas de organizaciones públicas, privadas y mixtas*”<sup>7</sup>

También lo habilita para participar en el estudio, definición, planeamiento e implementación de las diferentes políticas de Administración en cuanto a las funciones de: Administración de Personal, Producción, Comercialización,

---

<sup>6</sup> <http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/index.php/alumnos-2/carreras/contador-publico-esquel/>

<sup>7</sup> [http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/index.php/alumnos-2/carreras/carrera\\_licadmemptur\\_esq/](http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/index.php/alumnos-2/carreras/carrera_licadmemptur_esq/)

Administración de Finanzas, Planeamiento, Gestión y Control Referido a las empresas turísticas.

En estos perfiles se basan entonces las dos carreras principales donde se dicta la materia para la que se elabora esta propuesta. Determinados puntos e incumbencias que se han visto, servirán para luego vincular justamente esta asignatura con el currículum de las carreras y el marco institucional en el que se insertan.

## 2.2 Fundamentación pedagógica

Parto de la base, en consonancia con lo establecido por Meléndez Rodríguez (2009:1), de que es necesario dejar de lado o abandonar un modelo tradicional desde lo educativo, centrado en la estructuración vertical, “tendiente al control, a la norma, y a la acumulación de contenidos”.

En este, lo esencial en la acción de los/as docentes era que conocieran sólidamente la materia que enseñaban, con lo cual la formación pedagógica era débil, vista como innecesaria o de manera superficial. Es lo que Prieto Castillo denomina “prejuicio académico” (Gajardo y Prieto Castillo, 2014:26): la creencia de que quienes enseñan en la universidad no necesitan de una pedagogía, ya que es suficiente transmitir el saber dominando un campo científico en particular.

Por el contrario, afirmo que uno de los conceptos que iría en contradicción de estos, al cual adhiero y considero el central en toda esta especialización, es el de “mediación pedagógica” (Davini, 2008: 19). La autora afirma que quien enseña no es el centro del proceso, por más sabio que ese sujeto sea, sino que “quienes enseñan son efectivamente mediadores entre el contenido cultural a transmitir (conocimiento, habilidad o práctica) y las características de los sujetos que aprenden y del contexto particular”. Hay, desde este punto de vista, una horizontalización del proceso de enseñanza que es fundamental en estos tiempos.

Este esquema, además, se inscribe en una perspectiva que piensa a la pedagogía como la actividad que conduce el “acto creador respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferentes grados de experiencia respecto de la posesión de aquel campo” (Guajardo y Prieto Castillo, 2014:14).

Es fundamental entender que la diferencia entre ambos sujetos del proceso educativo sería una cuestión de experiencia, de vivencias, de diversos momentos de la vida atravesados en el cuerpo y que ineludiblemente entraña una relación de respeto y de acompañamiento para la adquisición de ciertos conocimientos en un campo determinado. El vínculo no se plantea en términos asimétricos en relación con la posición de poder que cada uno ocuparía, en lo vertical, absoluto, sino que hablamos de trabajo en conjunto en la construcción del conocimiento: la experticia que hemos incorporado nos posibilita posicionarnos para acompañar a otros sujetos en el acto educativo, de los cuales seguimos aprendiendo constantemente. En eso intentaré basar este Proyecto Educativo para la Enseñanza.

Es más, desde esta definición, me aventuro a destacar a la pedagogía, pero de manera activa, una pedagogía del sentido: las dos partes del proceso se encuentran en un acto en donde ambas son corresponsables. Tanto docentes como estudiantes construyen conocimiento, entreprenden entre sí, se reconocen y desarrollan capacidades como el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad.

Nuestras unidades académicas están compuestas por una diversidad poblacional a veces amplia: es pertinente la invitación de Prieto Castillo (Guajardo y Prieto Castillo, 2014: 32) a pensar a la pedagogía ya no en relación a determinadas edades, sino a todo acto educativo, sean niños/as, adolescentes, adultos o ancianos, en el sentido de esbozarla como “el intento de comprender y dar sentido al hecho educativo”. Más aún, en esta intención, lo que prima es un reconocimiento del otro, una preocupación genuina, un respeto primordial por todas las partes del acto educacional.

Y justamente, este tipo de pedagogía no se refiere solamente a la docencia como su primordial función, sino también, y como veremos en los apartados correspondientes, en las funciones de comunicación (extensión en términos tradicionales) y de investigación, porque el foco estará puesto en hacer partícipes y protagonistas de estas actividades a todos los actores en ellas involucradas.

Por ello, es elemental esbozar prácticas en las que se respeten la diversidad y los valores, que esté presente la solidaridad, la responsabilidad y por sobre todo la empatía. Creo en el modelo del docente como: guía, moderador, mediador, promotor del liderazgo colaborativo, donde el/la estudiante se constituya como protagonista de su proceso de aprendizaje y sea co-constructor de conocimientos del ámbito educativo.

Por ello, el carácter de la enseñanza es colaborativo, horizontal: no contemplo la uniformidad de las clases en las que es sólo el docente quien habla, imparte los conocimientos, los saberes, los contenidos; sino que pondero un proceso de enseñanza que esté ligado al aprendizaje principalmente.

Así, entiendo al acto educativo como un proceso en conjunto, que se co-construye. Partimos de la base de los conceptos del “interaprendizaje” y el “entrepredizaje”, entendiendo que ni los/as estudiantes aprenden únicamente de los/as docentes ni que son los/as únicos/as que aprenden en el acto educacional. En esta interrelación, se asume una relación dialéctica entre ambas partes, influidas mutuamente, y donde ambas enseñan a y aprenden de la otra en todo momento.

En consonancia, se respetaría así la dignidad de ambos sujetos del acto educativo y escaparíamos a una concepción tradicional-vertical de la enseñanza,

presente durante tantas décadas en el sistema educativo y aún vigente en tantas casas de estudios.

Desde la “pedagogía del sentido”, se valoraría a todas las personas en esta relación educativa, se permitiría que emerjan como sujetos sociales con sus experiencias, pareceres y saberes, valorando la diversidad y sin ejercer ningún tipo de violencia, simbólica ni comunicacional. Esa debería ser la base de nuestros fundamentos pedagógicos.

Más aún, completaríamos la ya abordada noción de “mediación pedagógica”, en tanto que siendo el/la docente una especie de guía en la construcción del conocimiento con los/as estudiantes, que los/as acompañe, se constituiría como esta “zona de desarrollo próximo”, en palabras de Vygotsky. Debemos erigirnos como una ayuda, entonces, como orientadores/as, como alguien que está en otro lugar, distinto, pero no por ello superior. Es fundamental para contribuir a esta postura, el poder hacer con el otro, el descubrir al otro como alteridad, en escucharlo, respetarlo, valorarlo en tanto distinto.

Parto entonces de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como una construcción y no como una transmisión: Foucault señala este aspecto como central en el sentido de poder transformarnos como educadores que asumen la responsabilidad del acto educativo y que tienen madurez pedagógica para ello. Somos en este sentido, todos corresponsables de este proceso de aprendizaje y donde en todo caso nuestra tarea no se circunscriba únicamente a transmitir contenidos y conceptos.

Me sitúo, entonces, desde una perspectiva hermenéutica, entendiendo a los sujetos en términos culturales, comprendiendo el significado que le otorgan a sus prácticas, y el sentido que le atribuyen a sus experiencias. Es por esto que el aprendizaje también se da en estos parámetros desde la cultura: no aprendemos nunca solos/as, siempre es en conjunto, en lo grupal. Como no estamos solos/as en la sociedad ni en un aula, no enseñamos tampoco solos/as.

Desde esta orientación, es importantísimo entonces mediar con la cultura, permitiendo un rol activo de nuestros/as estudiantes, aprendiendo con el contexto, incluyendo sus propias vivencias y la importancia que los medios de comunicación y las redes sociales tienen en sus vidas. Educaríamos así para la incertidumbre, para la complejidad, para la significación, buscando alterar las formas tradicionales de enseñanza presentes en el aula, deconstruyendo el trabajo que se lleva a cabo en la misma y los soportes que utilizamos.

En síntesis, es fundamental abandonar la estructuración vertical desde lo educativo, tendiendo al control, a la norma, a la acumulación de contenidos: a la pedagogía del sin-sentido, ligada a la imposición, a la absolutización, a la carencia de reflexión, a las prácticas rutinarias y al academicismo, entre tantas otras características negativas.

Para dejar de lado esta perspectiva, se hace fundamental la voluntad personal, la vocación, constituyéndola como la base de la mediación pedagógica, en la que todos los sujetos del acto educativo tengan un rol elemental, activo, que puedan elegir, producir, e interpretar contenidos, experiencias, situaciones. Nos asumiríamos, así, como los agentes de cambio que mencionaba en la Introducción, de transformación, introduciendo innovaciones en el sistema educativo terciario/universitario.

Desde ese postulado, y tomando a la Neurodidáctica-Pedagogía como sustento, se intenta impulsar el desarrollo de las capacidades y de la potenciación de aprendizajes de los/as estudiantes, algo bastante generalizado desde las tendencias pedagógicas asumidas como innovadoras en la actualidad.

Es importante entonces, bajo este marco, entender que las funciones ejecutivas (si bien su definición varía dependiendo el autor que se tome como referencia) son fenómenos “susceptibles al aprendizaje” (Meléndez Rodríguez, 2009:9), con lo cual podemos pensar a la educación como una posibilidad concreta de influencia sobre las mismas. Deben ser comprendidas como capacidades que permiten que una persona actúe de manera independiente, bajo un propósito determinado, y de manera planificada.

Para que se desarrollen, en lo concreto, sostengo la importancia de instancias de aprendizaje grupales: esta estrategia permitirá construir el conocimiento de manera conjunta, al buscar información, por ejemplo, favoreciendo el respeto y la escucha mutua, consensuando, pero también debatiendo, y generando un ambiente que esté dispuesto a aceptar las críticas y a predisponerse para corregir los errores. Determinadas tareas o actividades, que pueden asumir el carácter de complejas, se las considera pertinentes para este tipo de dinámicas.

Por ejemplo, la actividad auto-etnográfica puede ser un insumo importante para realizar estrategias de entrada en una clase concreta, pensando vínculos con la realidad específica de cada uno/a de nuestros/as estudiantes.

De manera transversal, la unidad curricular intentará asumir el formato de “seminario” o “taller” en una gran parte de sus clases, en donde los contenidos teóricos encuentren vinculación concreta con problemáticas cotidianas de los/as

estudiantes. Presentando estrategias de entrada tales como una idea o situación disparadora, es el docente quien asumirá el rol de orientador del proceso de construcción del conocimiento, guiando a los/as estudiantes a buscar soluciones a una problemática dada o trabajando colaborativamente para problematizar y desmenuzar un hecho concreto y analizarlo, respetuosamente.

Desde esta metodología, y como veremos en el mapa de prácticas con ejemplos concretos, afirmo que podremos construir conocimiento no solamente con la instancia de aprendizaje del educador, a las cuales se reduce muchas veces la enseñanza en materias como Sociología (Prieto Castillo, 2019: 5), sino también con la institución, con los materiales, medios y tecnologías, con el grupo, con el contexto, y con uno mismo. Reitero: no siempre se aprende y se enseña de la misma manera, y por eso es el objetivo recurrir a una serie de instancias, escenarios, circunstancias, seres, espacios y objetos en donde nuestros/as estudiantes puedan apropiarse de las experiencias y los conocimientos, co-construyéndolo.

Plantear un esquema de prácticas desde las seis instancias, alternadamente, contribuye a una situación de inclusión, que despierte el pensamiento crítico de los/as estudiantes al ver que hay diversas maneras de aprender y de vincularse con el entorno, con la institución, y con los medios que estos ofrecen.

El saber, de esta manera, permite pensar a la diada docente-estudiantes de modo articulado. En este sentido, es fundamental que haya un equipo de cátedra que comparta la mirada desde lo pedagógico en términos conceptuales, pero también evaluativos y metodológicos, para generar acciones y propuestas que favorezcan una visión unívoca en un espacio curricular dado.

Desde esta premisa, es clave también que este equipo acuerde en la utilización de recursos y herramientas digitales con un uso concreto, a los fines de producir efectos cognitivos en los/as estudiantes: afirmo la necesidad, en pleno siglo XXI y luego de las particularidades que la situación pandémica ha traído a nuestras vidas, de aprender “con” las tecnologías y no solo a partir de estas.

Retomando lo recientemente esbozado, es imperioso apuntar a desarrollar en nuestros/as estudiantes ciertas capacidades, que se formen funciones específicas y aprendan habilidades, más que meramente conocimientos.

En esta línea en que entiendo a una formación integral de las personas (en este caso, nuestros/as estudiantes), el primer elemento a lograr es que los/as mismos/as desarrollen un pensamiento crítico, una capacidad de desnaturalización y que puedan poner en tela de juicio todas las estructuras de dominación que rodean sus vidas cotidianas (incluso cuando las mismas estén presentes en el ámbito educativo

en que se desenvuelvan). Por ello, es importante que puedan desarrollar esta capacidad de interpretar diversos fenómenos de la realidad, insertándolos en su contexto socio-político y económico, para actuar en él desde la praxis, resolviendo problemas en la vida cotidiana, formando así ciudadanos/as comprometidos/as con el mundo en que viven: esta es una característica también inherente a la sociología como ciencia que se inserta en la realidad y pretende estudiarla y mejorarla.

En consonancia, es también indispensable que puedan alcanzar una capacidad discursiva y oral tal para que, en términos comunicativos, sean capaces de transmitir sus pareceres y percepciones de manera clara y sencilla. Es importante que podamos generar instancias de debate grupal y producciones escritas (a modo de ensayos o monografías) en las que, relacionando temas de manera personal, puedan expresar de modo conciso lo que deseen y no se avergüencen de ello.

Con el formato de clases establecido previamente, basado en el taller o seminario, busco que los/as estudiantes puedan actuar de manera independiente, bajo un propósito determinado y de modo planificado. Este escenario nos permitiría potenciar los aprendizajes de los/as estudiantes y que alcancen el manejo de determinadas funciones, tales como la observación (entendida como la concentración para percibir un fenómeno y analizarlo), la anticipación/predicción/flexibilidad (como la capacidad de dar cuenta de las posibles modificaciones que uno/a esperaría en un campo determinado), el orden/organización/planificación (referido a la organización de información o datos siguiendo secuencias preestablecidas), la resolución de problemas (identificando sus causas, posibles consecuencias, problemas derivados, etc.), la comunicación asertiva (exponiendo una propuesta, identificando la intencionalidad de los destinatarios y eligiendo el lenguaje a utilizar), y la autorregulación (basado en las emociones y al desarrollo de un pensamiento empático).

Me detengo y finalizo con este último punto: esa empatía debe partir desde quien es el docente, pero extenderse a toda la cursada. Debemos, en este sentido, fomentar el reconocimiento de todos los sujetos en el acto educativo, entendiéndolos y respetándolos como distintos, como con posturas y experiencias diversas, y conviviendo en un ambiente de armonía propio de un ámbito democrático como el que habitamos en las universidades nacionales.



### 2.3. Justificación. ¿Por qué Sociología?

La presente unidad curricular, que como hemos visto se dicta en dos carreras de la delegación académica Esquel, se encuentra en el tercer año del plan de estudios y pertenece al Departamento de Humanidades de esta casa de estudios. Esto encierra dos particularidades: en primer lugar, da indicios de las características de los/as estudiantes que ya tienen un recorrido en su trayectoria académica, y en segunda instancia, que es una de las pocas materias del Departamento en cuestión.

Respecto a esto último, en el plan de estudios de las carreras, solamente una materia de primer y segundo año, respectivamente, pertenecen a este departamento: Introducción a la Filosofía, y Lógica y Metodología de las Ciencias. En términos estadísticos, representan un ínfimo porcentaje como las asignaturas de otros departamentos, como los de Administración, Contabilidad o Economía.

No solo este hecho es llamativo desde lo cuantitativo, sino que una cuestión que siempre captó nuestra atención (mía y de la profesora adjunta), es que una materia como Sociología viene a “irrumper” en la formación que tienen los/as estudiantes en su trayecto hacia ser contadores/as públicos/as o licenciados/as en administración. Ven a la materia como una extraña, diferente a las demás, que encierra un gran volumen de lecturas y otros tipos de análisis y contenidos.

Esto ha sido dialogado de manera informal con nuestros/as estudiantes desde el ciclo lectivo del 2019<sup>8</sup> en adelante. Siempre nos ha preocupado de qué modo podemos hacer más “amena” una asignatura como la nuestra, entendiendo que, si bien la formación de los/as estudiantes debe ser integral y que por ello se encuentra la división departamental previamente mencionada, la materia aparece como esa que es radicalmente distinta en el tercer año de la carrera y que, en palabras de los/as estudiantes, “les cuesta mucho”.

Esto ha implicado determinados desafíos y reformulaciones de actividades, bibliografía y formas de evaluar entre los años 2019, 2020 y 2021 (con un año de clases presenciales, uno de virtuales, y el último bimodal). Notamos el hastío respecto a ciertas clases expositivas, sobre algunos temas, y apuntamos, hacia el 2021, a transformar la cursada para que los/as estudiantes pudiesen realizar un proyecto de investigación con el equipo docente al interior de la cátedra.

Si bien esta experiencia ha sido significativa y ha presentado ciertas dificultades que en este espacio no serían pertinentes, aquí radica el principal motivo por los

---

<sup>8</sup> Hacia fines del 2018 concursé para el cargo de Ayudante Diplomado y recién hacia la mitad del año 2019

cuales he elegido esta materia para realizar este Proyecto Alternativo de Enseñanza: la predisposición de la profesora adjunta, Mariana Gauna, para incorporar propuestas, cambios, materiales, metodologías e instrumentos de evaluación y hacer de la cátedra un espacio de construcción conjunta. Lejos está en su intención transformarse como autoridad de la misma y que en mi caso, como ayudante diplomado, no tenga ni voz ni voto en cualquier tema relativo a la unidad curricular<sup>9</sup>.

Más aún, siempre se ha mostrado receptiva a intentar cambiar y modificar aquellas experiencias, clases, o formatos que no han arrojado los resultados que esperábamos. Es por esto que, en los últimos tres años, más allá de ciertas particularidades con las que el Programa de la materia determina las condiciones de evaluación y acreditación, se han modificado sustancialmente los trabajos prácticos, coloquios, y evaluaciones, por ejemplo.

Resumiendo, hasta ahora: la primera particularidad entonces radica en la libertad con la que se pueden plantear verdaderas alternativas educativas en la cátedra (en la que somos solamente dos personas), y sobre todo en lo relativo a la incorporación de recursos y herramientas digitales (mediando con la tecnología).

Por otro lado, no es menor el breve análisis que se puede hacer sobre el programa analítico de la asignatura<sup>10</sup> y que justifica en parte la decisión tomada. Por ejemplo, se presenta en el mismo a la sociología como una disciplina multiparadigmática, contextualizada dentro del ámbito de las ciencias sociales. Esto me conduce a esbozar que, así como para esta ciencia existen diversos modos de abordar la realidad, y esto la convierte en una asignatura más “flexible” que otras, podría trasladarse al interior de la cátedra: se puede adoptar la flexibilidad como criterio para no repetir clases, prácticas, escenarios, material e instrumentos pedagógicos.

Además, en tanto el contenido de la misma aborda las principales teorías y paradigmas sociológicos, se contribuye a la formación del espíritu crítico de los/as estudiantes y a la posibilidad de analizar el mundo actual y erigirse como sujetos con capacidad transformadora. En esta línea, hemos visto, también se observa la visión institucional de la facultad y se configura el perfil de los/as egresados.

Más aún: si bien en Sociología se abordan diversos temas teóricos, clásicos, y contemporáneos al tema del vínculo entre sujeto-estructura social, desde el Programa se propone que el/la estudiante pueda ser un agente activo de esa

---

<sup>9</sup> A diferencia de lo que he esbozado sobre otras asignaturas donde me encuentro ejerciendo como docente, donde el equipo de cátedra y la institución encierran otras dificultades.

<sup>10</sup> [https://drive.google.com/file/d/1rzWQilTzpDi5vMa7Auq\\_1CgwCrDuY\\_IL/view](https://drive.google.com/file/d/1rzWQilTzpDi5vMa7Auq_1CgwCrDuY_IL/view)

estructura que parecería condicionar la capacidad de acción del sujeto. En este documento, además, se remarca que dicha asignatura permite la producción de nuevos conocimientos sobre la sociedad en la que se vive y particularmente de las instituciones y grupos de los que cada individuo forma parte.

Es fundamental entender que para producir nuevos conocimientos sobre la sociedad en que vivimos, es necesario, como se señala en los ejes paradigmáticos de la Facultad, cuestionar los saberes existentes: encuentro entonces ciertas líneas de continuidad entre algunas características inherentes a la Sociología y al papel disruptivo/alternativo que desde esta casa de estudios se le busca dar a la formación de sus egresados/as.

El segundo motivo, entonces, estriba en aquellos elementos de esta ciencia que permiten escapar del sentido común, criticar el carácter hegemónico de la realidad, desentrañar las relaciones de poder: son estas características de las que nos habla Bauman cuando menciona a la Sociología como esta ciencia que “incomoda” y que se encuentra en estrecha vinculación con el carácter institucional de la Facultad y la intención de formar a sus egresados/as en términos alternativos.

Siguiendo con el análisis del programa de la materia, podría dar cuenta que se encuentran ciertos objetivos dirigidos hacia los/as estudiantes. Los mismos son:

- “Dotarlo del marco conceptual de la materia.
- Entrenarlo en la búsqueda de soluciones para los problemas reales.
- Formarlo como sujeto crítico, creativo e innovador, con capacidad de decisión y reflexión.
- Guiarlo en su capacidad de expresarse fluida y correctamente, de forma oral y escrita.
- Capacitarlo para comprender y revalorizar al hombre como sujeto productor de la realidad social”

Si bien la asignatura es de carácter cuatrimestral, parecería ser factible que estos objetivos se cumplan en cada año académico: refieren más bien a capacidades, a una formación en lo integral y no en relación a los contenidos de la asignatura. Quizás el primer objetivo resulte llamativo y difícil de abarcar a simple vista: se habla de dotar, de brindar un marco conceptual. ¿En qué punto de los objetivos se menciona un carácter activo de los/as estudiantes en relación al marco teórico?

Existen, no obstante, objetivos que dan cuenta del sujeto como productor de la realidad, con capacidad decisoria y reflexiva. En todo caso, restaría que los objetivos también se orientasen a los contenidos de la asignatura y le otorguen otro rol al cuerpo estudiantil.

En esta misma línea, se puede observar en el programa que el apartado de “metodología” da cuenta de dos instancias diferentes en que se presentan las clases: como actividades “teórico-prácticas” (donde se “imparten los contenidos teóricos del programa” para desarrollar competencias del saber, y en las cuales además los/as estudiantes “realizarán ejercitaciones individuales y grupales presenciales, plenarios, paneles de discusión, debates, guías de estudio, puesta en común de lecturas, reseñas de libros y exposiciones”) y de “formación práctica” (busca la futura intervención de los/s estudiantes en el medio, para que “pueda efectuar un análisis y representación de la situación que le permita determinar qué reglas, principios y conceptos aprendidos tiene que aplicar”).

Esta combinación metodológica resulta, al menos, llamativa. Afirmo que la aplicación práctica de los saberes puede ser abordada de manera transversal a la cursada, alrededor de al menos cuatro secuencias didácticas (una por unidad) en las que se integren los elementos teóricos-conceptuales con actividades concretas ligadas a la investigación y sus técnicas, a la mediación con la cultura, el contexto, y que involucren diversos “educar para”. Propongo así, un Proyecto Alternativo con un esquema que también incorpore ciertas herramientas y recursos digitales y que pueda pensarse en términos bimodales, que combine momentos de encuentro presencial-sincrónico, pero con la utilización constante de tecnologías.

Esto, difiere de lo que se esboza en el Programa cuando menciona que “fuera del horario destinado a las clases presenciales se brindarán tutorías y consultas por medio de correo electrónico y del aula virtual”. Luego de estos dos últimos años de pandemia y post-pandemia, sobre todo, resulta incomprensible pensar en un esquema de clases en los que la virtualidad sólo refiera a los momentos asincrónicos, fuera del aula.

Justamente, una de las formas en que hemos visto en esta especialización de acercarnos a nuestros/as estudiantes, es mediante la incorporación de TIC, NTIC y TAC. Si bien a lo largo de este período he tenido la libertad suficiente para utilizar estas herramientas en la materia, afirmo que una de las formas que podemos lograr que los/as alumnos/as asuman un rol más activo en la asignatura, es saliendo, paulatinamente, de aprender mediante la instancia del texto: entiendo que existen otros medios y recursos más innovadores para construir otro tipo de relación de enseñanza-aprendizaje.

Coincido, no obstante, con lo planteado en el programa de que este “proceso de enseñanza y aprendizaje parte de una mirada de lo cotidiano, básicamente descriptiva, de la realidad económica, política y social en que se vive”. Este punto de

partida es sustancial para analizar críticamente el contexto en el que estamos: por ello, como se verá en el apartado siguiente, cada una de las prácticas de aprendizaje propuestas conlleva a un proceso de reflexión continuo sobre el marco social, institucional, y regional.

Por otro lado, el régimen de evaluación y sus instrumentos especificado en el programa, se ajusta a lo establecido en el Reglamento General de la Actividad Académica (RGAA<sup>11</sup>) de la Facultad. Se establecen en este punto las condiciones para acreditar la asignatura, en condición regular o por promoción sin examen final. Para ello, se convierten en obligatorias tres condiciones:

- La aprobación de ejercicios para cada unidad del programa
- Dos exámenes parciales, escritos, que deben ser aprobados con un mínimo del 60% de rendimiento
- Tener el 70% de asistencia a las clases prácticas

En estos últimos dos años, sobre todo, los exámenes han dejado de ser escritos (al menos el segundo), dado que son los/as estudiantes quienes presentan a los autores (Marx y Weber) de la segunda mitad del programa. Sin embargo, y contemplando las libertades que permite este régimen para generar otros instrumentos de evaluación, plantearé en el punto 2.6 de la presente propuesta, otras formas y criterios para esta instancia que es también de aprendizaje: intentaré escapar de una concepción sumativa de acreditación y que la misma refiera al proceso de comprensión, problematización, y aplicación a lo largo del cuatrimestre que dura la materia.

En este período, se alternan generalmente las clases entre los/as integrantes del equipo de cátedra: la profesora adjunta suele asistir los días lunes y yo los miércoles. Además, los jueves son los días en que solemos coincidir. Este esquema intentará ser modificado en función de una propuesta que implique el trabajo en el aula, en formato de taller, de manera constante: por ello, es elemental que ambos docentes nos encontremos en los tres días y horarios que establecen nuestras dedicaciones.

Desde estos fundamentos y reformulando las unidades del Programa como se observará en el punto siguiente, se plantean objetivos de enseñanza y de aprendizaje en relación a lo pedagógico, pero también a la nueva estructuración de los contenidos. Es fundamental que puedan separarse dado que, como se ha analizado

---

<sup>11</sup> [https://drive.google.com/file/d/1L\\_S\\_ysFee7Tk8S34be8RDsWag0VVyMq3/view](https://drive.google.com/file/d/1L_S_ysFee7Tk8S34be8RDsWag0VVyMq3/view)

en los Fundamentos Pedagógicos, estos procesos (si bien vinculados) pueden presentarse en momentos diferentes.

Por lo tanto, a continuación, quedan asentados:

#### **Objetivos para la enseñanza:**

- ✓ Ejercitar la observación de la realidad social recortando los aspectos relevantes a ser investigados.
- ✓ Capacitar para analizar hechos sociales, desde encuadres propios de las ciencias sociales en general, y desde la sociología en particular.
- ✓ Analizar y cuestionar el sentido común a partir de métodos científicos, propios de las ciencias sociales, y vinculándolo con el rol de la ciencia durante la pandemia de covid-19.
- ✓ Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, y la argumentación a fin de comprender la importancia del orden social para explicar el mundo moderno y posmoderno.
- ✓ Utilizar y poner en juego conflictos sociales históricos o contemporáneos para aplicar diferentes teorías explicativas sobre las teorías de clases
- ✓ Proponer situaciones contemporáneas e institucionales que vinculen relaciones de poder y diferentes actores sociales hegemónicos, mediante el análisis a través de técnicas provenientes del campo de la sociología.
- ✓ Brindar estrategias didácticas diversas que permitan el aprendizaje con el grupo, con el docente, con el contexto y con los materiales, medios y tecnologías.

#### **Objetivos para el aprendizaje:**

Que el/la estudiante:

- ✓ Se introduzca en los modos particulares de análisis de la sociología, abordando el estudio de la vida social desde una reflexión crítica y comprensiva
- ✓ Conozca, comprenda y analice las principales tradiciones sociológicas y ejes temáticos - conceptuales de la teoría social y su aplicación en el mundo contemporáneo.

- ✓ Identifique las particularidades del conocimiento de sentido común y científico, mediante el análisis del rol de la ciencia social durante la pandemia de covid-19.
- ✓ Entienda la relevancia del orden social como uno de los factores explicativos del mundo moderno y posmoderno.
- ✓ Incorpore el trabajo autónomo mediante instancias intermedias de orientación del aprendizaje, favoreciendo el trabajo grupal y la comunicación asertiva en su interior.
- ✓ Comprenda el carácter histórico de la constitución de las diferentes estructuras, fenómenos e instituciones sociales (como el capitalismo, el poder, las relaciones de explotación) abordando las alternativas de cambio y continuidad de las mismas.
- ✓ Aplique diversas teorías de clases a través del análisis de conflictos sociales históricos y contemporáneos.
- ✓ Identifique los múltiples condicionamientos sociales, objetivos y subjetivos, en la constitución de los sujetos, desarrollando capacidades críticas y reflexivas fundamentadas.
- ✓ Realice un análisis reflexivo y deconstruido del poder y la cultura hegemónica institucional, aplicando técnicas de investigación que se vinculan con el campo de la sociología.

## **2.4. Contenidos**

Los temas del programa están actualmente estructurados en cuatro unidades. La primera es introductoria, y versa sobre las ciencias sociales en general, el contexto de surgimiento de la sociología, sus diversos paradigmas, y las particularidades de esta ciencia.

Luego, se organizan tres unidades sucesivas con abordajes completos, biográficos, teóricos y conceptuales, sobre los tres autores considerados “clásicos” de la Sociología: Emile Durkheim, Karl Marx y Max Weber.

A continuación, se presenta el detalle de los mismos:

### **UNIDAD I**

Introducción al estudio de las ciencias Sociales: áreas, contenidos y metodología. Surgimiento y ubicación de la Sociología en el campo de las Ciencias Sociales. Contexto histórico y producciones teórico-metodológicas. Fuerzas sociales y económicas que favorecieron el desarrollo de las Ciencias Sociales y fuerzas intelectuales intervinientes en el desarrollo de las Ciencias Sociales. Pensadores clásicos. Construcción del objeto. Método para acceder al conocimiento de lo social. La cuestión social como objeto de conocimiento. La construcción de la Sociología como disciplina autónoma. La Sociología y los diferentes paradigmas que marcaron su desarrollo posterior. El conocimiento “sociológico” y su relación con otros cuerpos de conocimiento en ciencias sociales. Sociología y sentido común. Conceptos y perspectivas de la sociología.

### **UNIDAD II**

El pensamiento de Emile Durkheim: el estudio de la conducta humana como ciencia racional-positiva. El estudio de los hechos sociales: exterioridad y coerción. Las reglas del método sociológico. La cuestión del lazo social. Naturaleza y forma de la solidaridad. La Conciencia Colectiva. Conducta pautada y vida colectiva. Grupos sociales. La sanción y el derecho. La división social del trabajo. La causa del desarrollo social. Sociedad, cultura e individuo.

### **UNIDAD III**

El pensamiento de Karl Marx: el materialismo histórico. La concepción materialista de la historia y la dialéctica de lo social. La estructura como base



real de la sociedad; lo superestructural. Ideología y legitimación. Base material, modo de producción capitalista. Las relaciones entre economía y política. Las relaciones sociales de producción y las fuerzas productivas. El modo capitalista de producción, el sistema de clases sociales.

#### **UNIDAD IV**

El pensamiento de Max Weber: el racionalismo comprensivo. Una ciencia comprensiva de la acción social. La acción y el sentido, los actos, su tipología. Relaciones sociales e instituciones. La comprensión. La racionalidad como característica fundamental de la sociedad moderna. El tipo ideal como construcción explicativa. Los tipos ideales de acción y de dominación. Poder y dominación. La legitimidad y sus formas. La distribución del poder: clases, estamentos y partidos. El Estado y el Capitalismo.

Se propone, ahora, una organización alternativa de los contenidos. Si bien se respetarían los ejes mínimos presentados en el Plan de Estudios de la carrera (Introducción al estudio de las Ciencias Sociales: áreas, contenido y metodología; Conceptos y perspectivas de la sociología; Conducta pautada y vida colectiva; Relaciones sociales e instituciones; Grupos sociales; Sociedad, cultura e individuo), estos podrían plantearse desde otra organización.

Se estructuraría en dos módulos que dan cuenta por un lado de una introducción a la Sociología, y por otro, de sus especificidades en la relación entre ciertas problemáticas y los autores considerados “clásicos”. En cada uno de estos módulos habría dos y tres núcleos temáticos, respectivamente.

En primer lugar, la Unidad N°1 se dividiría en dos núcleos temáticos: uno que refiere a la Sociología y su surgimiento, y otro que presenta a la misma como una ciencia social particular, con sus diversos paradigmas, modos de construir su objeto de estudio y analizar la realidad.

Luego, si bien los tres núcleos temáticos subsiguientes abordarían a los autores clásicos de esta ciencia, los mismos irán articulando situaciones concretas de la realidad cotidiana con contenido teórico y conceptual estrictamente sociológico: el problema del orden social; el capitalismo y las clases sociales; y el poder y la dominación como temas transversales al abordaje de los clásicos.

### **MÓDULO I: La Sociología**

### **Núcleo Temático N°1 - La sociología y su contexto de surgimiento.**

- ¿Qué es la sociología? Su surgimiento y ubicación en el campo de las ciencias sociales. Contexto histórico y producciones teórico-metodológicas. Fuerzas sociales, económicas e intelectuales que favorecieron el desarrollo de las ciencias sociales. La modernidad y el capitalismo como problema y la interpretación sociológica. Comunidad y sociedad.

### **Núcleo Temático N°2 - La sociología como ciencia (social).**

- Pensadores clásicos de la sociología: construcción del objeto de estudio. La construcción de la sociología como disciplina autónoma. La sociología y los diferentes paradigmas que marcaron su desarrollo posterior. El conocimiento sociológico y su relación con otros cuerpos de conocimiento en las ciencias sociales. Conocimiento científico y conocimiento vulgar: sociología y sentido común. La relación entre sujeto y sociedad. Socialización primaria y secundaria.

## **MÓDULO II: Los autores clásicos en torno a ciertos problemas sociológicos**

### **Núcleo Temático N°1 - El orden social: el positivismo de Comte y Durkheim**

- ¿Cómo lograr en las sociedades modernas capitalistas un orden social? Auguste Comte y Emile Durkheim. Positivismo y sociología. La sociedad moderna y la integración social. El papel de las normas y el problema de la anomia. La cuestión del lazo social.
- El esfuerzo de Durkheim de darle a la sociología un carácter científico. El estudio de los hechos sociales: exterioridad y coerción. Las reglas del método sociológico. El estudio del suicidio en clave sociológica. Tipología del suicidio según Durkheim: el suicidio en relación a la integración social.

### **Núcleo Temático N°2 - El capitalismo, surgimiento y consecuencias: Karl Marx.**

- El materialismo histórico: la concepción materialista de la historia y la dialéctica de lo social. La estructura como base real de la sociedad; la superestructura, ideología y legitimación. Los modos de producción: esclavista, feudal, capitalista y comunista. Las relaciones sociales de producción: lucha de

clases y fuerzas productivas. El Estado y las leyes como garantes de la clase social dominante. La respuesta de Max Weber: la ética protestante y el espíritu capitalista. La división del trabajo social según Durkheim.

- La enajenación del ser humano respecto de las relaciones con los demás, con el mundo y con sí mismo. La alienación en el mundo actual. El fetichismo de la mercancía: aplicación del concepto a las sociedades neoliberales. Los valores y las características de las sociedades de consumo.
- La teoría de Karl Marx sobre la clase social: la historia como lucha de clases. Max Weber: clases, partidos y estamentos. Estructural - Funcionalismo y las clases "funcionales". Anthony Giddens: sistemas de estratificación. Pierre Bourdieu: las clases y los tipos de capital; estilos de vida y capital simbólico.

### **Núcleo Temático N°3 - Poder, dominación y racionalidad: Max Weber.**

- El racionalismo comprensivo de Max Weber. La sociología como una ciencia comprensiva de la acción social. La acción y el sentido, la acción social y la relación social. El tipo ideal como herramienta investigativa. Los tipos ideales de acción social.
- Poder y dominación. La legitimidad y sus formas. Los tipos ideales de dominación: burocrática, carismática y tradicional. La dominación burocrático - legal. El desencantamiento del mundo: la "jaula de hierro del capitalismo". El problema de un mundo cada vez más tecnificado, racionalizado y burocrático.

## 2.5. Mapa o Itinerario de Prácticas de Aprendizaje

| Módulo y Núcleo Temático | Práctica de Aprendizaje  | Instancia de Aprendizaje  | Tipo de práctica  | “Educar para” que promueve                                    |
|--------------------------|--|---|---|---|
| 1.2                      | 1. La Sociología como ciencia social: un anclaje actual en términos investigativos | Con el educador; con el contexto; con el grupo; con las tecnologías | De significación; de interacción; de reflexión sobre el contexto; de aplicación | Para la incertidumbre; para la complejidad                    |
| 2.1                      | 2. Emile Durkheim y el orden social actual   | Con el contexto; con el grupo                                       | De reflexión sobre el contexto; de observación; de interacción                  | Para la incertidumbre; para la significación                  |
| 2.2                      | 3. Karl Marx y el capitalismo contemporáneo  | Con el contexto; con el grupo; con las tecnologías                  | De reflexión sobre el contexto; de significación                                | Para la significación; para la complejidad; para la expresión |
| 2.3                      | 4. Max Weber y la comprensión de la institución                                    | Con la Institución; consigo mismo                                   | De observación  | Para convivir; para la comprensión                            |

### Desarrollo de las prácticas

#### **Práctica N°1 – La Sociología como ciencia social: un anclaje actual en términos investigativos (virtual y presencial)**

##### **Ubicación temática (presencial): ¿de qué hablamos cuando hablamos de Sociología y ciencia?**

Sobre el final de este Módulo N°1, hemos transitado un camino que se inició en los comienzos de la Sociología y su constitución como ciencia, ligada a la Revolución Francesa, a la Revolución Industrial, y al Iluminismo. Este proceso socio-histórico, pero también intelectual, sentó las bases para que ciertos pensadores esgrimieran los principios fundamentales que permitieron que dicha ciencia surgiera como tal.

En este marco, el mundo sufrió determinados cambios que fueron llevando a su problematización: desde el desplazamiento de grandes volúmenes de población a las grandes ciudades, hasta la constitución de nuevos modelos gubernamentales, la Sociología encontró su objeto de estudio en determinados hechos que se sucedieron hacia fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

Sin detenernos en esto, es importante que pensemos que si bien la Sociología (como todas las ciencias sociales) se origina con ciertas similitudes metodológicas hacia las ciencias naturales y se afianza el paradigma positivista, a lo largo del siglo XIX y hacia principios del siglo XX, nuevas maneras de entender a la sociedad y de estudiarla surgen: nos referimos a los paradigmas crítico e interpretativo. Hemos visto también cómo Durkheim, Marx y Weber son sus principales exponentes y se convierten en los “clásicos de la sociología”.

Ahora bien, cada uno de estos paradigmas deriva en una metodología de investigación específica: si recuerdan, nos referimos a la cuantitativa y cualitativa. Ellas, actualmente, comprenden dos modos bien definidos de hacer investigación para la Sociología en particular, pero también para las ciencias sociales en general.

### **Primer Momento (presencial): retomando conceptos previos sociológicos y de investigación**

Pueden observar el siguiente mapa conceptual en el proyector, ¿cierto? Bueno, les propongo, si alguien se anima, a explicarnos los puntos incompletos del mismo. Les dejo estas preguntas disparadoras que nos van a permitir reflexionar: ¿Qué es lo que falta en relación a dos técnicas específicas que utiliza la sociología: las encuestas y las entrevistas? ¿Son todas las encuestas iguales? ¿Utilizan el mismo tipo de preguntas? ¿Y las entrevistas? ¿Qué se recomienda para realizar una buena entrevista?

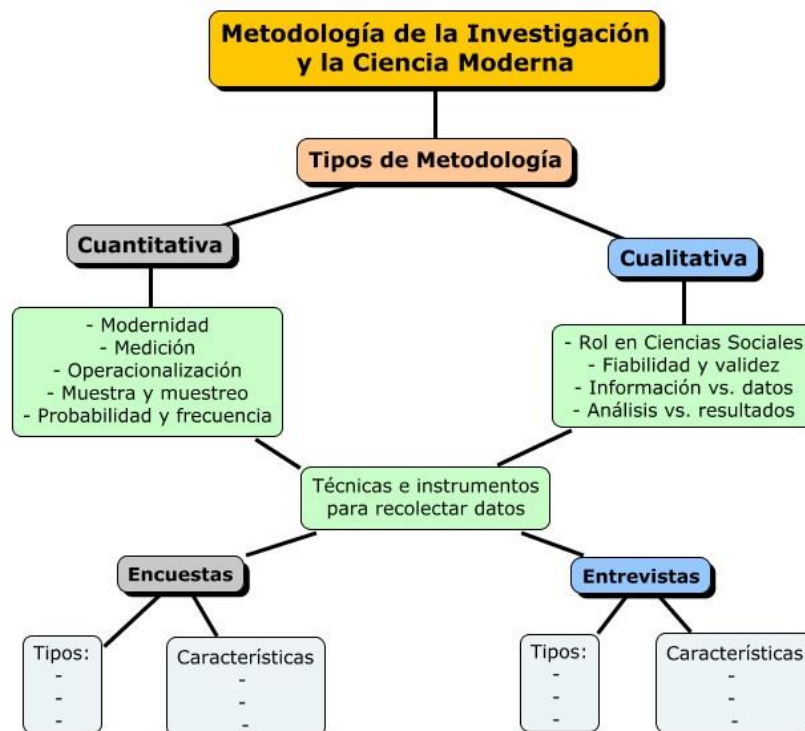


Figura N°1.

Luego de debatir sobre estos elementos faltantes, pueden agruparse de a dos o tres personas, y buscar con sus celulares o en sus computadoras, artículos periodísticos donde se mencionen a investigaciones de la Sociología y/o ciencias sociales relacionadas al COVID-19. Saben que en estos dos últimos dos años, no sólo los avances científicos se limitaron a buscar vacunas fiables, sino que desde la Sociología en particular se investigaron las consecuencias que esta pandemia desató en términos sociales, culturales, vinculares, simbólicos, educativos, políticos, entre otros.

Por ello, creo que no les va a ser difícil encontrar artículos al respecto. Lo importante es que esto sirva como disparador para responder la siguiente pregunta: “¿Cómo se relacionan los cambios en la sociedad con la investigación que han encontrado?”. En función de esta pregunta, charlen y debatan entre ustedes, sumen tantos elementos de análisis como les parezca, háganle preguntas a los/as investigadores/as, utilicen su curiosidad para interrogar todas las cosas que les parezcan dudosas o confusas.

La idea es que trabajemos con esto alrededor de 45 minutos, y puedan pegar el link de la noticia en el siguiente Padlet:

<https://padlet.com/pabloacciaresi/t6tvlhtwumlqqud7>

Durante la primera parte de la siguiente clase, retomaremos este tema y le dedicaremos aproximadamente media hora al debate sobre los puntos que hayan encontrado. También como tarea, repasen qué características tienen las entrevistas semi-estructuradas.

Justamente, esta siguiente clase será virtual, porque durante la segunda parte estará invitada una colega de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, María Belén Morris. Ella es Doctora en Ciencias Sociales por dicha casa de estudios, y estuvo involucrada en un estudio que se realizó durante los años 2020 y 2021 mediante una red de universidades (ENCRESPA) en el marco del PISAC-COVID, llamado: “*Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la pospandemia*”. Las 18 universidades nacionales que componen este proyecto, les han realizado encuestas a docentes a lo largo del país para indagar en cómo han vivido y transitado este contexto, sobre todo en relación a/con su función como profesores/as.

Teniendo esta invitada, les propongo que puedan pensar algunas preguntas sobre su investigación, las particularidades de la misma, su objeto de estudio, metodología, técnicas, entre otros. Queda a su total libertad qué preguntarle a esta Socióloga. Nos va a permitir poder ver de qué manera se inserta esta ciencia en investigaciones en curso sobre una problemática que seguimos transitando.

Les dejo el link para encontrarnos por Google Meet la siguiente clase:

<https://meet.google.com/pny-bvyr-nuf>

### **Segundo Momento (virtual): el vínculo específico de la Sociología con la investigación**

Durante la primera parte, dialogaremos media hora aproximadamente sobre las investigaciones que hemos encontrado. Espero hayan completado el padlet y dejado allí algunos interrogantes. ¿Pudieron pensar también las preguntas para la Dra. Morris? ¿Cuáles serían?

Ella se conectará 16:45 (recuerden que la clase comenzó a las 16 horas) y hará una breve presentación de la investigación y los resultados preliminares que por ahora han alcanzado.

Luego de escucharla y que ella conteste las preguntas que tienen, la despedimos y le agradecemos por haber participado de nuestra clase.

Como cierre, voy a plantear algunos interrogantes en el siguiente link de Jamboard:

<https://jamboard.google.com/d/1KCc0cdZa93Fq0ZqHs2gru10ncjFviaTPBWFtey1c35Y/edit?usp=sharing>

Las preguntas, que pueden ir contestando de manera individual son:

- *¿Qué reflexiones les deja la investigación en particular? ¿Cuáles creen son sus principales resultados?*
- *¿Qué virtudes y dificultades consideran que han transitado a lo largo de la investigación? ¿Encontraron algunas en las investigaciones que ustedes buscaron? ¿Cuáles?*
- *¿Cuáles son las características específicas de la Sociología que mencionó la Dra. Morris y se evidencian en su investigación?*
- *¿Utilizaron más de una metodología y técnicas? De ser así, den cuenta cuáles.*

Nos tomamos unos 15 o 20 minutos para responder estas preguntas, y volvemos a discutir las de manera conjunta para darle un cierre a la clase y a este Módulo N°1.

## **Práctica N°2 – Emile Durkheim y el orden social actual (presencial)**

### **Primer Momento: adentrándonos en Durkheim (Clase N°1)**

A lo largo de este segundo módulo, indagaremos sobre los autores considerados “clásicos” de la sociología en orden cronológico: en este primer Núcleo Temático, es el turno de Durkheim, y luego avanzaremos con Marx y Weber.

Deteniéndonos en este primer pensador, hemos ya visto en qué contexto surge, cómo se le atribuye el primer intento sistemático de convertir a la sociología como un campo importante en la academia, desde un paradigma positivista. Durkheim identifica el objeto de estudio de la sociología: el hecho social. Le otorga determinadas características y así se convierte en uno de los primeros científicos propios de esta rama, ya que aplica la metodología, por ejemplo, al estudio del suicidio y su tipología.

Sin embargo, con los textos de Archenti y Aznar (1997) e Isuani (1995) que ya han leído, abordamos qué otras conceptualizaciones realiza, ligadas a la conciencia colectiva, solidaridad orgánica y mecánica, el rol Estatal, la división del trabajo social, y la anomia, entre otros. Isuani va más allá y plantea cómo se puede pensar la transgresión de la norma como algo inherente al ser argentino, constituido como alguien con raíces culturales de lo ilegítimo.



Les muestro el siguiente Prezi que podemos ver en pantalla:  
<https://prezi.com/p/edit/f9pc6ggctda2/>

Ahora bien, los/as invito a que, en duplas, puedan analizar esta presentación (les comparto el link por WhatsApp) y lo dejo abierto a sugerencias. Los textos ya los leyeron, entonces: ¿qué modificaciones le podrían hacer? ¿Hay contenido repetitivo o que debería profundizarse? ¿Qué cambios se le pueden realizar desde el formato? ¿Existen datos importantes de los textos que he obviado?

Les pido que constructivamente hagan las críticas que crean necesarias, porque esta presentación es un recorte selectivo que hemos realizado con Mariana<sup>12</sup> desde nuestra visión, lo que nosotros consideramos importante. Pero más allá de esto, es importante que ustedes desde su marco puedan analizar esta importancia.

Nos vamos a tomar un rato para este ejercicio, de aproximadamente media hora. Mientras iré dialogando con cada dupla en sus bancos y pondremos en común sus sugerencias en un plenario general.

Luego del mismo, pero modificando las duplas de trabajo, conformarán otras parejas para trabajar sobre las siguientes preguntas: *¿Cómo se podría caracterizar hoy la relación individuo – sociedad?, ¿Es posible considerar la función actual del Estado tal como fue explicada por Durkheim?, ¿puede afirmarse la vigencia del pensamiento de Durkheim en cuanto a la existencia de un “orden social perturbado”?, ¿En qué situaciones de la vida cotidiana argentina pueden identificarse procesos de “anomia”?*

Son preguntas para trabajar domiciliariamente, dado que no nos alcanzará el tiempo para desarrollarlas, así que les pediré que las traigan completas para la próxima clase. Mientras, iré de nuevo dialogando con cada dupla sobre las dudas que puedan tener y las respuestas transitorias a estas preguntas.

## **Segundo momento: profundización de la reflexión y presentación del trabajo de campo (Clase N°2)**

En este primer cuarto de clase, retomaremos las preguntas de la clase pasada. Charlaremos sobre las respuestas, diferencias en cuanto al análisis que puedan haber surgido, sobre todo en la identificación de situaciones. Es importante señalar que en la divergencia de opiniones debe primar el respeto y la escucha mutua: todos/as sabemos que en materias como Sociología hay diversas maneras de abordar la realidad, y en ese sentido todos/as podemos pensar distinto.

---

<sup>12</sup> Mariana Gauna, la profesora adjunta de la cátedra.

Luego, les presentaremos el trabajo integrador de este núcleo temático. El objetivo de la actividad (que se realizará en duplas) es que puedan encontrar en la localidad de Esquel, alguna institución o grupo social que pueda funcionar como posibilitador del lazo social y generador de solidaridad. Puede ser una sociedad civil, una ONG, grupos de autoayuda, asociaciones, cooperativas, entidades deportivas, entre otros.

Una vez encontrada esa institución, deben acercarse, presentarse, introducir el trabajo a desarrollar y solicitar permiso para observar el lugar y describir sus particularidades físicas.

Volveremos a retomar la técnica de entrevista en este punto: les harán preguntas de manera semi-estructurada a los actores del lugar elegido (pueden ser o no quienes estén a cargo del mismo), para recabar información sobre su origen, propósito, integrantes, destinatarios, acciones que se realizan, relación con otras instituciones o grupos, entre otros.

El formato de este trabajo será virtual: luego de tres semanas de trabajo de campo (estimamos es un tiempo prudencial para decidir con qué institución piensan trabajar, solicitar el acceso, y realizar el trabajo de campo correspondiente) deben realizar una exposición oral, con un soporte con formato a elección (puede ser una infografía, un power point, Prezi, utilizando aplicaciones como Canva, Genially, CMap Tools, etc.). Allí, deberán adjuntar evidencia de lo mencionado: fotografías, recortes periodísticos, registros de observación, y entrevistas. Por último, con toda la información recolectada, tendrán que identificar algunos conceptos de la teorización de Durkheim, tales como “conciencia colectiva”, “hecho social”, “solidaridad mecánica y orgánica” y “Estado”.

Teniendo en cuenta estas actividades, se estarían vinculando con el contexto entendiendo que, en lo inmediato, en la ciudad en que viven, tiene información que ofrecerles, y sirve como insumo para abordar este autor. El foco estaría puesto entonces en recuperar percepciones ajenas, relevar puntos de vista y experiencias personales de otros actores.

El resto de la clase pueden trabajar en los grupos que conformen y pensar qué institución se les ocurre para realizar este trabajo. Una manera de elegir es pensar si tienen algún informante o conocido que trabaje y empezar a establecer el contacto de manera informal.

**Tercer momento: presentación del trabajo integrador de aplicación (Clase N°3)**

Luego de dos semanas de trabajo en clase, en el que han traído los avances sobre sus instituciones, es el momento del plenario grupal. Cada dupla presentará con el formato que deseen (por eso hemos traído el proyector y computadora) en un margen de veinte minutos y el resto de los grupos irá confeccionando una grilla para co-evaluar las presentaciones.

Se sugiere que en el final de la misma realicen una valoración conceptual, cualitativa, que ponderaremos entre todas las presentes. Las opciones son: “Regular”, “Buena”, “Muy buena”, “Excelente”.

A continuación, compartimos la planilla que irán completando<sup>13</sup>:

| <b>Dupla Evaluadora:</b>  | <b>Dupla evaluada y valoración conceptual sugerida:</b> |
|---|---|
| <p><b>Claridad de Expresión</b><br/>Los/as expositores/as modulan correcta y apropiadamente. La exposición fluye con naturalidad y el tono de voz y la velocidad es adecuada.</p> |   |
| <p><b>Dominio del contenido</b><br/>Los estudiantes demuestran dominio de los conceptos que exponen.</p>  |   |
| <p><b>Vocabulario</b><br/>El vocabulario utilizado es correcto y adecuado. Los conceptos explicados se entienden con claridad.</p>  |   |
| <p><b>Pertinencia conceptual</b><br/>¿Consideran que hay conceptos de Durkheim que no se aplican correctamente? ¿Cuáles sí y cuáles no?</p>                                       |   |
| <p><b>Organización y Secuencia</b><br/>El orden de la exposición es adecuado, coherente y fluido. ¿Cambiarían algo de lugar para que la exposición se entienda mejor?</p>         |   |
| <p><b>Calidad de la presentación</b><br/>El material visual es claro, fácil de seguir. Utilizan correctamente el texto y las imágenes.</p>  |   |

<sup>13</sup> Dejaremos una copia impresa por cada dupla a cada grupo que también evaluará.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Uso de la presentación y participación del grupo</b></p> <p>El soporte visual es correctamente utilizado; todos los/as integrantes del grupo participan de la exposición</p> |  |
| <p><b>Observaciones/comentarios sobre la metodología utilizada</b></p>   |  |

Luego de oír todas las presentaciones, realizaremos una instancia colectiva de valoración de cada grupo: identificaremos qué aspectos negativos y positivos hemos remarcado en cuanto a lo formal, al contenido, a su aplicación y su relación con el autor en cuestión. El objetivo es aunar criterios y elaborar una calificación conceptual en conjunto que demuestre la horizontalidad del proceso.

### **Práctica N°3 – Karl Marx y el Capitalismo contemporáneo (presencial)**

#### **Ubicación temática: ¿por qué ahora Karl Marx? (Clase N°1)**

Uno de los temas que hemos abordado hasta ahora, es el concepto de “clase social”. El mismo, surge históricamente en un momento determinado, que es el de la constitución del capitalismo moderno o industrial. En ese entonces, la sociedad, esboza Marx, se dividía en una clase que vendía su fuerza de trabajo (el proletariado) a cambio de un salario que apenas le alcanzaba para sobrevivir, y que era pagado por la clase propietaria de los medios de producción, denominada “burguesía”.

Karl Marx hizo esta categorización, desde el marco que para él es el materialismo histórico como perspectiva metodológica. Desde este enfoque, a lo largo de la historia han existido clases que ocupan una posición determinada en torno a la propiedad privada. En cada modo de producción se presentaron conflictos entre estas clases, llegando al punto cúlmine en el capitalismo industrial.

Este autor analiza detalladamente este momento, y lo conceptualiza como un sistema en constante crisis, con un fuerte componente de desigualdad, de dominio o explotación hacia la clase trabajadora, que no sólo es coaccionada en términos económicos, sino también políticos e ideológicos a través de diversas instituciones de la “superestructura”.

Ya leímos al respecto en “El Capital”, “El manifiesto del Partido Comunista”, pero debemos hacer una salvedad: no para todos los autores existen sólo dos clases en el modo de producción capitalista. Justamente, varios hablan de “Estratificación social” y sus diversos sistemas a lo largo de la historia. En particular, las “clases

sociales” se constituyen como uno de dichos sistemas. Entonces, si existen otros, y en particular en Sociología, necesitamos conocerlos.

Para repasar estos primeros lineamientos de Marx, les dejo a disposición la presentación en Prezi que hemos visto (<https://prezi.com/p/9rror6eltiqb/?present=1>) y una en Canva sobre el Manifiesto del Partido Comunista ([https://www.canva.com/design/DAErz9v27p0/4jQ\\_T0SFmV6d\\_CVNqLrPiQ/edit?utm\\_content=DAErz9v27p0&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAErz9v27p0/4jQ_T0SFmV6d_CVNqLrPiQ/edit?utm_content=DAErz9v27p0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)) , así que se las estoy enviando mediante WhatsApp o mail, según prefieran.

### **Primer Momento: las clases sociales y otras miradas (Clase N°1)**

En este tercer módulo, complejizaremos el enfoque sobre el concepto de clase social. Como primera actividad, les vamos a pedir que puedan buscar información sobre cómo otros pensadores esbozan esta categorización: ellos son Max Weber, Anthony Giddens, y Pierre Bourdieu.

Cada uno de ellos entiende que existen otros elementos a analizar más que el económico en la diferenciación de clases. Por ello, es importante que se tomen unos minutos de esta clase para encontrar al respecto información fiable. Pueden trabajar de nuevo en grupos o duplas, y cada uno tendrá pre-definido uno de estos autores.

El objetivo será que al final de la clase puedan presentar al autor y sus más importantes conceptos con el resto del curso, de manera oral, realizando un breve punteo en el pizarrón de los principales elementos identificados en cada uno.

Se deja a continuación una guía de preguntas en relación a estos:

- *¿Cuáles son los elementos centrales de los cuatro sistemas de estratificación que identifica Giddens a lo largo de la historia? ¿Cuál es el rol del sujeto en lo que él llama “teoría de la estructuración”*
- *¿Cómo es el modelo dicotómico de clases para Marx? ¿Cuáles son las formas históricas de las clases sociales que Marx identifica? ¿Qué otros sectores sociales ve Marx además de las clases sociales?*
- *¿Cuáles son las cuatro clases sociales que vislumbra Weber? ¿En torno a qué características se dividen?*
- *¿Cuáles son los aspectos a los que Bourdieu le presta atención para hablar de estratificación? ¿Qué es el campo y cuáles son los cuatro tipos de capital? ¿Cómo se relacionan estos cuatro tipos de capital con los tipos de estratos/sectores que identifica?*

## **Segundo Momento: el abordaje de la película “Parasite” (Clase N°2)**

En esta segunda clase, se procederá a analizar la película “Parasite” (del año 2019, dirigida por Bong Joon-ho y de gran impacto público y mediático, ya que ganó el premio Oscar a mejor película en el 2020) en relación a/con los autores presentados en el primer momento, incluido Karl Marx.

La miraremos en el transcurso de las dos horas (si llegase a faltar tiempo, continuaremos en el siguiente encuentro), e iremos analizando de manera conjunta algunas escenas emblemáticas (por ejemplo, aquella que mientras se desata una lluvia torrencial los personajes van caminando hacia abajo a su barrio; la dualidad presentada entre las clases respecto al consumo de productos o el dinero) trayendo a colación ciertos conceptos de los autores abordados, como la movilidad social, la relación entre clase y cultura,

El foco, además de vincular lo teórico con lo práctico, estará puesto en realizar un sondeo sobre las diversas pre-nociones que tienen sobre las clases sociales, cuáles podrían identificar en la película, qué especificidades y características les atribuyen, y qué puntos en común podrían encontrar con lo que consideren son las clases sociales en Argentina ¿Existen líneas de continuidad? ¿Qué características se asume tiene el capitalismo en Corea del Sur y en nuestro país?

Como docente, en esta oportunidad, buscaré guiar y acompañar la discusión oral y el debate en torno a la película, las metáforas y el análisis que de ella se desprende. El recurso audiovisual servirá como insumo para, en primer lugar, aplicar en la actualidad el tema en particular y, en segunda instancia, identificar aspectos conceptuales que los autores observan como pertenecientes a las clases sociales como un sistema de estratificación específico. Por último, se intentará fomentar el espíritu crítico de ustedes en torno a problemáticas actuales y vinculadas con su entorno inmediato.

## **Práctica N°4 – Max Weber y la comprensión de la Institución (presencial)**

### **Ubicación temática: conceptos centrales de Max Weber (Clase N°1)**

En este último módulo, nos adentramos en la contribución de Max Weber como el teórico clásico de la Sociología interpretativa. Él, inicia este paradigma en dicha ciencia rescatando determinados conceptos, como los de comprensión y significación orientan toda su propuesta.

Hemos visto, además, con los textos de “Economía y Sociedad” (Weber, 1996) y de Mallo, Mordigoni y Politi (1999), que Weber entiende a la sociología como una

disciplina que busca comprender e interpretar la acción social, buscando su explicación causal. Difiere, en principio y a simple vista, del objeto de estudio que Durkheim identifica y a la vez, modifica la manera de abordarlo. En él, ahora lo fundamental es el abordaje del sentido que los actores le dan a sus prácticas.

Define, además, a esta ciencia como la ciencia de las instituciones. Afirma, en este sentido, que las mismas pueden analizarse en función de determinados conceptos elementales, como los de acción social y sus tipos (acción social racional con arreglo a fines, acción social racional con arreglo a valores, acción afectiva y acción tradicional), de relación social, su tipología, y la clasificación de ordenamiento que instaura, y los tipos de dominación, en relación al poder, al Estado y la burocracia.

Por ello, es fundamental partir de estos conceptos clave para poder continuar con la práctica.

### Primer Momento: empezando por uno/a mismo/a (Clase N°1)

Tengamos en cuenta y analicemos el siguiente mapa conceptual:

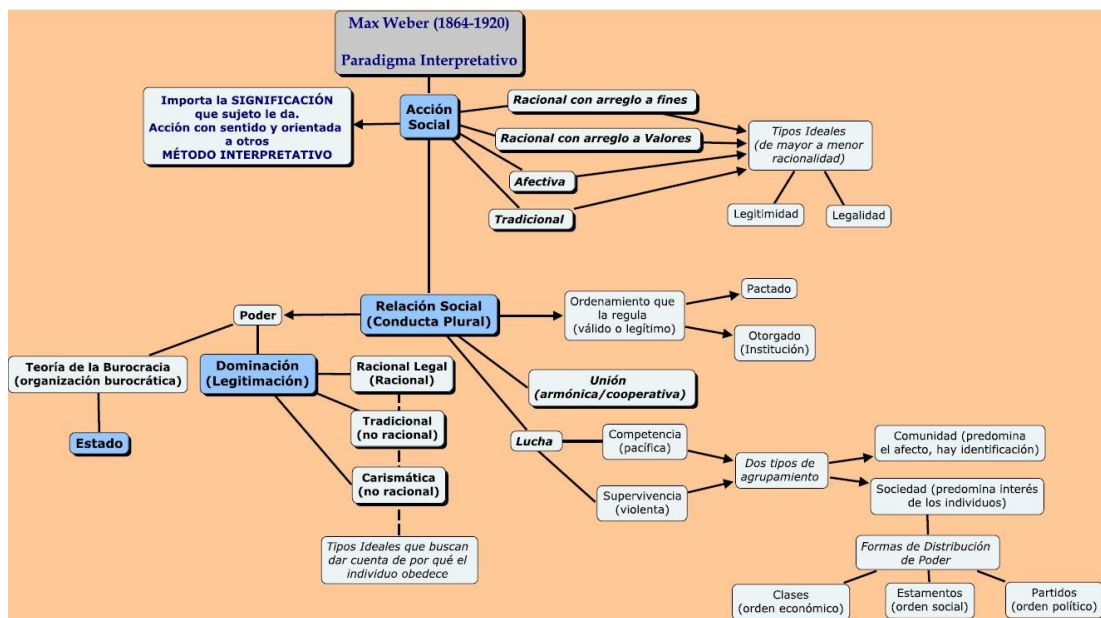


Figura N°2

Pensemos, analizando este esquema, con qué ejemplos personales podríamos abordar los tipos de acción social y relación social. Más aún, ¿conocen instituciones con determinado tipo de dominación o casos de poder en los términos que Weber lo define? Pueden tomarse unos minutos para pensar en ello, y los/as invito a que podamos charlarlos entre todos/as en un rato.

Intenten volcar estos casos por escrito, así los podemos leer y favorecemos la escritura y la expresión personal.

Luego de este debate grupal, les presentamos la actividad central de esta práctica: nos gustaría que centren la mirada en la institución que habitamos, esto es, la Facultad de Ciencias Económicas. Más aún, como sabemos que compartimos edificio con otras facultades en la sede Esquel, miremos en sí a la Universidad.

### **Segundo Momento: la observación institucional (Clase N°1)**

Es fundamental que, para tener una convivencia institucional en armonía, podamos entender y comprender el espacio que habitamos, pero, sobre todo, interpretar qué significaciones los actores de la universidad les dan a sus prácticas.

Si retomamos lo abordado en el primer módulo, recordarán que había distintos tipos de observación, entendida como una técnica de investigación propia del paradigma interpretativo, en este caso, ligado a la metodología cualitativa tan utilizada en la actualidad por la Sociología. Hemos entendido esto en profundidad en el encuentro con la Dra. Morris, por ejemplo.

Ahora bien, planteamos así un trabajo de aplicación, con modalidad individual, de esta técnica en particular, y del tipo “participante”, en la cual el/la investigador/a está en el lugar en que los actores tienen su ámbito “natural”, pero no interviene, no participa en la dinámica del nativo.

Quisiéramos que, en diferentes horarios, momentos del día ligados a la actividad de distintas facultades, puedan situarse en los pasillos de la universidad, en espacios comunes, e incluso en algunas aulas, y puedan en un cuaderno de campo ir registrando los aspectos centrales de las interacciones entre los sujetos, la caracterización del lugar, las conversaciones escuchadas.

Luego de este primer análisis, podrían identificar casos concretos de:

- Tipos de acción social: quizás, algún tipo esté más presente que otro, pero no dejen de hacer el esfuerzo de buscar uno de cada uno.
- Relación social y su tipología: ¿son de unión o de lucha? ¿y en este último caso, de supervivencia o competencia?
- Ordenamientos: ¿pactados u otorgados?
- Tipos de Dominación: ¿legitimados desde lo legal/racional, desde el carisma o desde la tradición?
- Poder: ¿se presentan elementos burocráticos además?

Una vez que puedan encontrar estos elementos, dentro de dos semanas, nos encontraremos en clase para sintetizar lo recabado de manera grupal. Cada uno de



ustedes puede presentar sus resultados en el formato que deseen, ya sea de manera digital o escrita, pero necesariamente la instancia será de carácter colectivo y deberán contarles a sus compañeros/as los casos encontrados.

### **Tercer Momento: la síntesis en clave Weberiana (Clase N°2)**

Nos encontramos, para darle un cierre a esta práctica. Invitaremos en la misma a las autoridades de la delegación de Esquel de la Facultad de Ciencias Económicas, para que asistan en calidad de sujetos que han sido en parte objeto de estudio y entiendan el carácter de aplicación que tiene la Sociología para la vida cotidiana y la realidad institucional.

Iremos dialogando sobre los resultados encontrados y presentados por ustedes, fundamentándolos, pero sintetizando los principales aportes de Weber sobre cada uno de los ejemplos, y pensando a la vez cómo podría ampliarse la información que buscamos obtener.

Estas son algunas preguntas orientadoras para el debate: *¿Alcanza sólo con la observación participante? ¿Con qué otras técnicas y de qué manera se puede complementar este instrumento? ¿Qué situaciones se generaron de incomodidad o extrañamiento? ¿Se sintieron seguros/as con la utilización de esta técnica? ¿Por qué?*

Para finalizar, dejo planteado una actividad virtual sincrónica, para realizar y que miremos a través del proyector. Pueden utilizar sus celulares para completarlo y es anónimo. El link se los comparto por WhatsApp también: <https://www.menti.com/bs41vpb7mh>

Las preguntas con las que cerraremos este tercer momento mediante la aplicación, son:

1. *¿Qué elementos positivos rescatás del trabajo de observación?*
2. *¿Qué cuestiones negativas?*
3. *¿Qué preguntas le hubieses hecho a alguna persona que observaste? ¿Por qué?*
4. *¿Cuál fue el tipo de acción social que más apareció ejemplificado? ¿Debido a qué motivos pensás que es así?*

## 2.6. Propuesta de evaluación de los aprendizajes

El eje o enfoque que estructura este Proyecto Educativo es el de una **concepción hermenéutica o crítica**, también en términos evaluativos, que busca valorar el proceso de aprendizaje en su conjunto, de manera continua y a lo largo de un período de tiempo. Hablo más de valoración que de evaluación, para dar cuenta del carácter cualitativo que el proceso evaluativo debería tener en la presente propuesta.

Me posiciono, en esta concepción, desde una *postura “formativa”* de la evaluación, que apunta al desarrollo de los/as estudiantes y a su mejora constante, en detrimento de una “*sumativa*”, que prioriza la producción final de resultados. Por ello, hablamos de proceso, ya que es elemental valorar el trabajo continuo en el aula, la participación en clase, la responsabilidad en el cumplimiento de tareas y en un seguimiento constante mediante actividades principalmente grupales y colaborativas (como en la práctica N°3): es por esto, que excepto en la segunda práctica de aprendizaje, no existen producciones de los/as estudiantes en términos sumativos a evaluar.

Además, y en consonancia con la postura de *co-construcción del conocimiento* mencionada anteriormente en los Fundamentos Pedagógicos, es preciso ir hacia estrategias de “*coevaluación*”, haciendo partícipes a los/as estudiantes de las decisiones referidas a la valoración, tales como elección de herramientas, tipos de evaluaciones, y evaluaciones entre ellos/as, etc. El objetivo es brindarles la posibilidad de elección y presentar un amplio abanico de opciones en las que tengan injerencia concreta. Más aún, insisto en la necesidad de generar instancias (coloquios o exposiciones orales) en las que sean ellos/as mismos/as quienes evalúen a sus compañeros/as (como se pudo observar en la Práctica N°2) construyendo colectivamente una calificación con el mismo docente: el foco está puesto en *horizontalizar el proceso evaluativo*.

En suma, desde esta alternativa se podría vislumbrar una evaluación que ponga en juego varios aspectos. En primer lugar, el *saber*, al lograr una capacidad de síntesis y de análisis, sin dejar de vincular los temas y conceptos con una práctica concreta anclada en lo real, como en la Práctica N°1 que se relacionan las características particulares de la Sociología como ciencia con investigaciones actuales en ese campo ligadas al COVID-19.

Por otro lado, “*El saber hacer*”, permitiendo la elección de los recursos a utilizar en un coloquio oral, por ejemplo, y desarrollar su capacidad innovadora y creativa tal como se establece en la Práctica N°2, educando para la innovación.

Asimismo, otra capacidad a desarrollar tiene que ver con “*El saber hacer en el logro de productos*”: esto se genera de manera transversal al modo en que están presentadas las prácticas, donde requieren que la producción escrita y oral asuman un valor específico por su creatividad, para el grupo en sí, y por su riqueza expresiva. También, y no menos importante, es el desarrollo del “*saber ser*”, en la que los/as estudiantes reafirman su capacidad de relación entre la teoría y la práctica: este es un eje sustancial en cada una de las prácticas y en la reformulación realizada del programa analítico, donde se articulan constantemente instancias teóricas y prácticas, escapando de la sociología entendida clásicamente como el desarrollo de conceptos de los autores canónicos.

Se fundamenta a la vez en este proyecto el “*Saber ser en las relaciones*”, ya que todas las actividades en cada una de las prácticas se organizan desde el trabajo grupal, incluido el coloquio oral, así también como en la devolución conjunta que implica la “*coevaluación*”, donde los/as estudiantes desarrollan la capacidad de construir conocimiento en equipo, de respetar a los demás, y vincularse entre sí.

Desde este enfoque, entonces, se esboza una evaluación a lo largo de todas las prácticas propuestas, y precisamente no desde una óptica sumativa: se evaluará el proceso de construcción del conocimiento de los/as estudiantes, su participación, responsabilidad y realización de tareas domiciliarias y presenciales. Además, las instancias de presentación o coloquio revisten el carácter abierto y horizontal para que esas mismas producciones puedan ser debatidas, en un ámbito de respeto mutuo y empatía: esto se expresa sobre el final de las prácticas N°2, y 4, de carácter presencial.

Por otro lado, todos los instrumentos y herramientas de presentación de temas (Prezi, mapa conceptual, guía de preguntas, entre otros), pero evaluativos también, serán validados por ambos docentes de la cátedra, y se pondrán a consideración de ex – estudiantes que hayan aprobado la asignatura en función de criterios de claridad y comprensión, de formato, y de adecuación a la realidad cultural de los/as estudiantes. A la vez, por ejemplo, en lo que respecta a la rúbrica para co-evaluar las producciones sobre el final de la práctica N°2 o la presentación inicial, será construida con los/as mismos/as estudiantes, adaptando el formato y contenido a sus sugerencias: de esta manera, se someterá todo el material para que sea lo más comunicativo y claro posible.

## **2.7. Propuesta de extensión/comunicación universitaria: “De Durkheim a Bauman: la sociología clásica y contemporánea desde el cine”**

### **Fundamentos teóricos sobre la noción de extensión-comunicación**

El enfoque predominante de esta propuesta intentará articular una *pedagogía del sentido* con una noción de extensión que necesariamente debe entenderse como *comunicativa*. Retomando los fundamentos pedagógicos y el mapa de prácticas propuesto, se entiende a la función de “extensión” como un acto educativo en conjunto, co-construido. Esto se extiende a toda la comunidad que pueda participar en cualquier actividad o propuesta de extensión, ya que, en toda interrelación, ambas partes se constituyen y se relacionan dialécticamente, se influyen y ambas enseñan a y aprenden de la otra.

Desde esta pedagogía, se valoran a todas las personas en esta relación y a los aportes y conocimientos que tengan, ya que permite que emerjan como sujetos sociales con sus experiencias, pareceres y saberes, valorando la diversidad y sin ejercer ningún tipo de violencia, simbólica ni comunicacional. Esta sería la base de esta actividad de extensión, que es educativa, pero sobre todo comunicacional.

Con la *perspectiva hermenéutica* en tanto base, entiendo a los sujetos en términos culturales, comprendiendo el significado que le otorgan a sus prácticas, y el sentido que le atribuyan a sus experiencias. Es por esto que la comunicación también se da bajo parámetros culturales: no se puede pensar al acto comunicativo en una sola dirección, sino en relación interactiva con otro y con el entorno que nos une. Desde esta orientación, es importantísimo seguir mediando *con la cultura*: en este caso serán en parte producciones cinematográficas, pero haciendo vinculaciones con el entorno e historias de vida de cada partícipe de esta propuesta, permitiendo un rol activo de los/as mismos/as, *aprendiendo con el contexto*, incluyendo sus propias vivencias y la importancia que los medios de comunicación y las redes sociales tienen en sus vidas.

No es la intención de esta actividad transformarse en una transmisión sin más de cierta cultura o de conocimientos “cultos”, sino más bien en pensar lo comunicativo de la extensión y en todo caso reformular ese término, dadas las nuevas tendencias. En estas, me identifico con lo establecido por Freire en el sentido de contemplar a la educación en términos comunicacionales, ya que “*es diálogo, en la medida que no es la transferencia del saber sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que*

*buscan la significación de los significados*". (Guajardo y Prieto Castillo, 2014: Tercera parte, pág. 12).

En la misma línea, adhiero a la problematización del propio conocimiento, como punto de partida y en función del material de la sociología y las películas, para comprender, explicar y luego intentar transformar la realidad. Así, esta problematización será grupal, en conjunto, con otros sujetos que adquieren un rol central en su actividad social educativa-comunicativa.

Reformulando lo establecido, resulta interesante pensar en que todo quehacer educativo-comunicativo, que se limite a narrar o hablar de algo, en lugar de desafiar la reflexión cognitiva de los educandos se queda en el margen de los problemas. Estos son histórica y contextualmente situados por la Sociología como ciencia que también busca plantear determinadas soluciones o al menos identificar estos núcleos problemáticos, de desigualdad social, pobreza, exclusión o dominación (entre otros).

En definitiva, una actividad como la que se plantea a continuación, permitirá aprender mutuamente sobre las situaciones locales y regionales, pero también personales, pero que merecen un llamado de atención para abordarla comunitariamente. Será, así, el puntapié inicial para proponer acciones colectivas concretas.

### **Acciones de extensión-comunicación y sentidos**

La presente actividad se denomina "***De Durkheim a Bauman: la sociología clásica y contemporánea desde el cine***", pensada como un ciclo de cine debate. Se enmarca en la cátedra de Sociología en la que se está trabajando en la presente propuesta.

Desde este espacio, se considera a la asignatura como una ciencia muchas veces desconocida por una gran cantidad de individuos, ligados o no al ámbito académico. Es por ello que, en pos de abordar las ideas principales de los autores más importantes de la sociología desde el siglo XIX en adelante, se piensa esta actividad, estructurada en cuatro encuentros, donde se debatirán las principales temáticas de interés en relación a los problemas que los/as asistentes puedan identificar vinculándose con los autores elegidos.

Como objetivos generales, se busca entender la vigencia de las principales ideas de los autores clásicos y contemporáneos de la sociología, en tanto ciencia que problematiza determinados aspectos de la realidad; generar el espacio de debate en torno a una película seleccionada para cada uno de los autores; y fomentar el espíritu

crítico propio de la asignatura en cuestión, al analizar el mundo actual y sus transformaciones.

Los objetivos específicos, son:

- Indagar en el concepto de hecho social, conciencia colectiva, solidaridad mecánica y orgánica, lazo social y anomia de Emile Durkheim a través de la película "La Ola" (2008, Alemania. Dirigida por Dennis Gansel).

- Adentrarse en los términos de lucha de clases, alienación, plusvalía, conciencia de clase y modo de producción capitalista de Karl Marx, mediante el análisis de la película "Tiempos Modernos" (1936, EE.UU. Dirigida por Charlie Chaplin)

- Ahondar en los temas de acción social, tipos de acción social, relación social, tipos de dominación, racionalidad, poder y dominación esgrimidos por Max Weber a través de la observación de la película "The Truman Show" (1998, EE.UU. Dirigida por Peter Weir).

- Familiarizarse con el análisis de la sociedad posmodernista que realiza Zigmunt Bauman, mediante los conceptos de modernidad líquida y sólida, consumismo, globalización, estratificación social y redes sociales, mediante el análisis de la película "La teoría sueca del amor" (2015, Suecia. Dirigida por Erik Gandini)

En términos institucionales, la dependencia académica encargada de organizar y comunicar sobre esta actividad será la Facultad de Ciencias Económicas, a través de la Secretaría de Extensión de la Sede Esquel.

Quien coordine la actividad será la cátedra de Sociología, perteneciente al Departamento de Humanidades de dicha casa de estudios. Esta unidad curricular está conformada por una docente titular y quien escribe, como ayudante diplomado.

No obstante, no solo los/as docentes van a ser quienes orienten el debate, sino que, al estar organizado en términos horizontales, los/as mismos/as destinatarios (estudiantes, docentes, personal no docente, investigadores/as y toda la comunidad de la ciudad de Esquel en general) tendrán poder de decisión de la metodología a adoptar en cada encuentro, partiendo de los conocimientos que ya tengan sobre los autores, las películas y sus vivencias y proponiendo alternativas antes de cada taller que se genere.

En lo metodológico, en cada uno de los encuentros, se comenzará por hacer una breve introducción del autor mencionado, preguntando a los/as participantes de manera individual si conocen al teórico y qué experiencia han tenido con su obra o

ideas. Se realizará el mismo esquema con el material fílmico a observar, previa indagación sobre los conocimientos que los/as participantes tengan de estos elementos. Este inicio estará estructurado mediante la anotación de las ideas y conceptos centrales que vayan surgiendo en una pizarra.

Cada encuentro (esbozado quincenal o mensualmente), presentará un carácter intersubjetivo, en el que será consensuado qué elementos de las películas pueden ser analizados y luego cada quien los vinculará con las problemáticas o vivencias que deseen, que sean de su interés o hayan experimentado.

En lo concreto, el encuentro N°1 se denomina "*Emile Durkheim y 'La Ola': discusiones en torno al concepto de hecho social, conciencia colectiva y anomia*". La Ola es una película de drama alemana, basada en hechos reales, particularmente en un experimento llamado "La Tercera Ola", llevado a cabo en una escuela de los Estados Unidos. El objetivo de éste experimento era intentar demostrar que las sociedades actuales, que se creen "libres" y abiertas", no son inmunes a la atracción de ideologías autoritarias y dictatoriales. Detrás del experimento y de los sucesos que muestra la película se encuentra la idea de que, en las sociedades actuales, posmodernas e industriales (o "de consumo"), se genera un proceso de individualización muy fuerte, capaz de crear fuerzas colectivas que lleven a movimientos fascistas y regímenes autoritarios.

A partir de los textos "Las reglas del método sociológico" (1895), "La división del trabajo social" (1893), "El suicidio" (1897) y "Las formas elementales de la vida religiosa" (1912), de Emile Durkheim, se realizará una breve introducción al autor para ponerlo en relación con la película. Para eso se tomará a "La Ola" (el grupo conformado en el material fílmico) como un "hecho social" (que ejerce coerción externa sobre el colectivo): un grupo con características de sociedad de segmento único y por ende de solidaridad mecánica, que se forma dentro de una sociedad de solidaridad orgánica. A partir de eso, y del análisis de los conceptos de anomia, conciencia colectiva, y lazo social, se procederá al debate en torno a la película y su aplicación, posible o no, en la sociedad actual.

El siguiente encuentro, se titula "*Karl Marx y 'Tiempos Modernos': alienación, explotación, y conciencia de clase en la sociedad industrial capitalista*".

La película "Tiempos modernos" de Charles Chaplin es un largometraje filmado en el año 1936, en el contexto socio histórico estadounidense de la Gran Depresión. En esa época se desarrollaban grandes crisis a nivel internacional, principalmente económicas, donde existían índices muy altos de desempleo, pobreza, injusticia social y opresión. Sumado a esto, y como se logra apreciar en la película, la

industrialización había alcanzado ya un gran nivel de desarrollo, donde la producción en cadena se mostraba útil para la economía.

En la película, existen numerosas críticas al sistema económico de mercado o capitalista que emanan directa o indirectamente de la filosofía marxista. Será Marx a quién más méritos se le atribuye por iniciar el camino en las teorías críticas sobre el capitalismo. Básicamente en la película se exponen dos ideas de corte marxista: la alienación a la que está sometida la clase trabajadora y la crítica a las crisis capitalistas y sus consecuencias sociales.

Identificando esto, y a partir del análisis de los conceptos de lucha de clases, alienación, plusvalía, conciencia de clase y modo de producción capitalista, se va a proceder al debate en torno al material fílmico y su relación con determinados modos de producción actuales, para analizar qué variaciones de explotación ha encontrado la sociedad capitalista en el contexto posmoderno actual, con ejemplos personales o casos cercanos que los/as presentes tengan.

El encuentro N°3 (*“Max Weber y ‘The Truman Show’: tipos de acción social, poder, y desencantamiento del mundo”*) nos introduce a la actualidad a través de la obra de este autor clásico. La película “The Truman Show” se ha transformado en una excelente fuente de análisis desde los diversos campos de la sociología y de otras ciencias en particular. Se centra en la filmación de la vida de Truman Burbank, una persona que fuera entregada en adopción a una compañía productora de realities shows, a fin de que esta transmitiera en vivo cada instante de su desarrollo en una comunidad en la que todos son actores menos Truman. La misma narra el proceso en que el protagonista va advirtiendo ciertos comportamientos en el resto de la comunidad, que le hacen pensar en que en realidad todo se trata de una ficción, y en que todos actúan de manera reproductiva de cierto orden.

Durante todo el transcurso de la película, se pueden identificar distintos tipos de acción social (tanto del protagonista como de los demás personajes) en términos Weberianos, observar una concepción de poder y dominación clara y un tipo de dominación legal-racional que es puesta en jaque por este espíritu de “desencantamiento” que transita el protagonista y que es ayudado por ciertos personajes para rescatarlo en su dimensión “ética”, privilegiando la restauración del sentido de su existencia y poder tornarse en un individuo dueño de sus decisiones y de su propia vida.

Desde este punto de partida, y a partir del análisis de los conceptos preponderantes del autor, se va a debatir sobre la película y el rol actual de los medios



de comunicación y del papel de la tecnología como determinante de todos los aspectos de vida de los individuos en la sociedad actual.

Por último, nos detendremos en uno de los más importantes sociólogos del siglo XX y XXI: Zigmunt Bauman, a través del encuentro N°4, denominado “*Zigmunt Bauman y ‘La Teoría sueca del amor’: la posmodernidad y lo líquido en el contexto del Estado de Bienestar sueco*”.

En la película mencionada, se define a Suecia como un modelo de sociedad avanzada con una elevada calidad de vida, pero se problematiza si eso conlleva a una felicidad o satisfacción constantes, en un contexto de población cada vez más autónoma e independiente. El Estado, a través de guarderías, residencias para mayores y todo tipo de ayudas, sustituye a la familia y los amigos como red de protección. En esta sociedad, el contacto humano queda reducido a la mínima expresión: cada vez hay más madres solteras que tienen hijos a través de la inseminación artificial y el número de gente que muere sola aumenta año tras año. El director Erik Gandini explora el estilo de vida sueco con sentido del humor, reflexionando sobre cómo una vida segura y fácil puede convertirse en una existencia vacía y solitaria.

A partir de una intervención de Bauman en este documental, y alrededor de los temas de modernidad líquida, estratificación social, globalización, individualismo, consumismo y redes sociales del autor, se analizarán las implicancias sociales de este modelo de sociedad, en comparación al existente en la Argentina, y considerando el rol de las redes sociales en esta búsqueda constante de felicidad y satisfacción, que puede resultar infructuosa en la mayoría de las ocasiones.

A lo largo de estos encuentros, se espera que el concepto de “interaprendizaje” sea el eje estructurador de la actividad en general. En este sentido, y a partir de la comunicación mutua constante entre los/as coordinadores/as y el público destinatario, se buscará entender a los autores clásicos de la sociología como vigentes en la sociedad posmoderna del siglo XXI, para entre aprender a esta ciencia desde otro lugar, con ejemplos y casos concretos alejados de lo estrictamente teórico o conceptual.

Por ello, cada película problematizará no solo ciertos aspectos de la realidad, sino la vida y los pre-conceptos de cada una de las personas intervinientes, fomentando el espíritu crítico y la capacidad de análisis como habilidades transversales a lo largo de esas semanas.

Es importante que los resultados puedan ser volcados en informes escritos detallados, en los que también los/as participantes tengan su cuota de producción:

por ello, a modo de plenario, se pueden sistematizar (en documentos compartidos, infografías, mapas conceptuales, documentos narrativos) las experiencias de quienes estén en cada encuentro. De esta manera, el reporte se construirá articuladamente, en base a los parámetros que requiera la Secretaría de Extensión de la Facultad.

## 2.8 Propuesta para la investigación educativa: el vínculo entre docencia y tecnología en la Facultad de Ciencias Económicas

### 1. Fundamentación del problema de Investigación

Desde marzo del año 2020 hacia fines del 2021, la modalidad educativa a nivel mundial se ha visto modificada, debido al “contexto de pandemia”, generado por el Coronavirus SARS-CoV-2, que produce la enfermedad denominada “COVID-19”<sup>14</sup>. En ese marco hemos tenido que incursionar en lo que se ha denominado “*educación remota de emergencia*”, que tiene algunos aspectos similares a la educación a distancia<sup>15</sup> aunque con diferencias notables. Esta educación remota significó el diseño de propuestas de enseñanza y de aprendizaje, creando o habitando entornos ya creados, para acompañar trayectorias formativas y continuar la práctica educativa en contextos de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio.

En nuestro país, excepto en diseños estrictamente organizados para educar a distancia, y por una percepción a nivel personal considero que el foco estuvo, sobre todo en los primeros meses, en acompañar a todos y todas los y las estudiantes para asegurar su continuidad pedagógica, en un contexto adverso en términos económicos, sanitarios y educativos.

Bajo estas dificultades, con la irrupción de esta modalidad, en la asignatura en cuestión teníamos previamente a disposición un aula virtual para trabajar a la distancia en la plataforma Moodle<sup>16</sup>. En los últimos dos años las utilizamos de manera sistemática, con lo cual, al menos yo, no tuve mayores dificultades para comprender su funcionamiento, profundizarlo, y explotarlo en toda su potencialidad durante la educación virtual.

Sin embargo, el contexto devino en una situación que emergió quizás de la nada y que nos fue sobrepasando a medida que sucedieron los meses. Y esto le ocurrió a varios/as docentes que trabajaban conmigo en las diversas instituciones<sup>17</sup>, con diversa gravedad. Por lo tanto, una cosa era planificar un aula virtual, y la otra

---

<sup>14</sup> <https://www.paho.org/es/temas/coronavirus>

<sup>15</sup> La ley de Educación Nacional N°26.606 la contempla como “...una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.”

<sup>16</sup> De hecho, en varias cátedras de la Facultad se disponía previamente de este recurso. Lo que desconozco es si todas lo utilizaban asiduamente.

<sup>17</sup> Estoy hablando de la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco; y del Instituto Superior de Formación Docente N°809.

pasar a coordinar clases, actividades, materiales, encuentros, foros, de varias materias y sus recursos, en donde en muchos casos, la formación en tecnología y herramientas digitales era escasa<sup>18</sup>.

Entendiendo que a nivel local aún no hay investigaciones que den cuenta de la temática, me interesa particularmente intentar dar cuenta del **vínculo entre docencia y el uso de tecnologías**<sup>19</sup>. Si bien el tema es vasto, quisiera preguntarme sobre el uso que los/as docentes han hecho de estas tecnologías antes, durante y después del contexto de pandemia.

Para circunscribir aún más el área temática e ir perfilando un problema concreto de investigación a los efectos de esta propuesta, me planteo los siguientes interrogantes: ¿De qué modo se ha transformado la relación entre la docencia en la cátedra de Sociología y en la Facultad de Ciencias Económicas y el uso de tecnologías debido a la enseñanza remota de emergencia producto del COVID-19? ¿Qué características tenía el uso de tecnología antes y después de este período?

Además, me interesa indagar sobre los aprendizajes concretos que ambos docentes de la cátedra hemos obtenido en instancias formales e informales o autónomas de capacitación en lo tecnológico.

Asimismo, el acceso a estos recursos fue desigual entre el grupo estudiantil, por ello, quisiera abordar la respuesta de los/as mismos/as ante la posible disímil incorporación de tecnología de los/as profesores/as en el contexto planteado.

Este marco, que sin dudas no fue sencillo para el cuerpo docente, presentó diversas dificultades con las que nos hemos encontrado, pero a la vez facilidades. En este sentido, sería propicio recabar información sobre los recursos físicos y tecnológicos, modificaciones en el hogar y readecuación de rutinas que hemos tenido que realizar para asegurar la continuidad pedagógica.

Por otro lado, hemos logrado (tarde o temprano) ciertos aprendizajes mediante el uso de tecnologías. Por ello, sería pertinente poder entender qué retos y desafíos vislumbramos en torno al contexto y a su continuidad o finalización.

Otro de los puntos centrales, radica en la evaluación: es importante caracterizar aquellas herramientas, metodologías y técnicas evaluativas que han persistido, pero también se han cambiado o incorporado desde lo tecnológico.

En este punto, resulta provechoso poder entender la relación que hemos tenido como cuerpo docente con la institución, en el sentido del nivel de apoyo y

---

<sup>18</sup> En lo personal, siempre estuve atraído hacia este tipo de temas y me considero auto-didacta en entender el funcionamiento de diversas herramientas, recursos y tecnologías, quizás ayudado por haber estado años trabajando en una empresa de informática y desarrollo de software y aplicaciones.

<sup>19</sup> TICs, NTICs y TACs, como categorizaciones abordadas en el módulo 2.

acompañamiento respecto al uso de tecnologías. Por ello, para culminar, podríamos indagar en las intenciones a futuro, y dado que hacia fines del 2021 hemos retornado a la presencialidad total en la facultad, cómo ha sido ese re-encuentro mediado por lo tecnológico con sus estudiantes.

Es por todos estos interrogantes, que se plantea el siguiente problema de investigación formulado en modo de pregunta:

***¿Qué características adquirió el uso de tecnologías en la práctica docente en la cátedra de Sociología en particular, y en la Facultad de Ciencias Económicas en general, en la ciudad de Esquel durante la enseñanza remota de emergencia en los años 2020 y 2021?***

## **2. Propósitos**

El objetivo general de la investigación es *“Caracterizar el uso de tecnologías y herramientas digitales por parte de los/as docentes de la cátedra de Sociología en particular, y de la Facultad de Ciencias Económicas en general, en la localidad de Esquel durante la enseñanza remota de emergencia en los años 2020 y 2021”*.

Del mismo, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Abordar la transformación del vínculo entre la docencia en la Facultad de Ciencias Económicas y el uso de tecnologías en el contexto de enseñanza remota de emergencia.
- ✓ Dar cuenta de los aprendizajes que los/as docentes hemos obtenido en diversas instancias formales e informales de capacitación tecnológica.
- ✓ Indagar en el nivel de respuesta estudiantil ante la disímil incorporación de tecnología de los/as profesores/as en el contexto planteado.
- ✓ Caracterizar las principales dificultades con que los/as docentes de la Institución nos hemos encontrado a la hora de aplicar herramientas tecnológicas en dicho marco.
- ✓ Visualizar las adaptaciones en hogares, incorporación de recursos y readecuación de rutinas que los/as docentes debimos realizar para asegurar la continuidad pedagógica.
- ✓ Desglosar las herramientas, técnicas y metodologías evaluativas que hemos utilizado los/as docentes en este contexto
- ✓ Dar cuenta del nivel de soporte y acompañamiento institucional hacia los/as docentes respecto al uso de tecnologías y herramientas digitales

- ✓ Reflexionar sobre las futuras intenciones respecto al uso de la tecnología que tenemos los/as docentes, en condiciones presenciales y/o virtuales

El cumplimiento de estos, permitiría obtener los conocimientos necesarios a nivel local, para trazar un panorama complejo y entender qué elementos fueron los centrales en el uso de la tecnología en una importante institución de la ciudad. En este sentido, serviría como el puntapié inicial ya que brindaría la información esencial para trazar acciones concretas de capacitación, jornadas de reflexión, y talleres de construcción conjunta entre los/as docentes de la Facultad, pero que podrían ser extendidas a otras facultades e instituciones del nivel superior en la región.

### **3. Enfoque epistemológico**

Esta investigación tiene inserción directa en las ciencias sociales: somos docentes investigando la misma práctica, en este caso, en un contexto local. Coincidimos con Guajardo (2014) en señalar que la educación y la pedagogía, en tanto objeto de estudio, pertenecen al campo de las ciencias sociales y humanas. Estamos estudiando a otros seres humanos, otros individuos, sus prácticas, sus percepciones y sus experiencias profesionales en relación a la tecnología.

Ahora bien, en términos epistemológicos, adoptaremos un enfoque multiparadigmático, aunque es necesario primero aclarar de qué hablamos cuando hacemos referencia al concepto de paradigma en ciencias sociales. Este término tiene su origen en la historia de la filosofía, con Thomas Kuhn, quien lo adoptó para dar cuenta de una perspectiva teórica compartida y reconocida por la comunidad de científicos de una determinada disciplina, fundada sobre adquisiciones que preceden a la disciplina misma, y que actúa dirigiendo la investigación en términos tanto de: identificación y elección de los hechos relevantes a estudiar; formulación de hipótesis entre las que situar la explicación del fenómeno observado; y de preparación de las técnicas de investigación empíricas necesarias (Corbetta, 2007: 5).

Sin embargo, en las ciencias sociales no es posible hablar de un único paradigma compartido por toda la comunidad científica, por lo que para varias disciplinas de este grupo se suele proponer una interpretación alternativa al concepto de paradigma presentado por Kuhn. De esta forma, se podría decir que, para este grupo de ciencias, un paradigma es una visión teórica que define la relevancia de los hechos sociales, proporciona las hipótesis interpretativas, orienta las técnicas de investigación empírica, pero no es compartida por toda la comunidad científica.

De esta manera, los fenómenos que investigan las ciencias sociales y humanas no llegan a ser analizados de forma completa por los dos grandes modelos o paradigmas que históricamente se han constituido como tradicionales: el positivista y el fenomenológico o interpretativo.

Para el primero, la realidad social es una “cosa” a ser indagada desde un punto de vista externo y objetivo, como si se tratara de cualquier fenómeno de la naturaleza. El objetivo para este paradigma es poder explicar los hechos sociales en sus causas y efectos, para poder establecer leyes generales de comportamiento con una lógica de trabajo hipotético-deductiva, basada en observaciones experimentales y técnicas de investigación cuantitativas.

En cambio, el paradigma fenomenológico busca comprender los significados que los actores le atribuyen a sus prácticas, dentro de un contexto histórico y social determinado. En este sentido, entiende que la realidad es múltiple, ya que las interpretaciones de los individuos pueden variar en su forma y en su contenido, incluso ante un mismo fenómeno. Aquí el investigador es también parte de lo investigado y sus elucubraciones se convierten en datos científicos. En términos metodológicos, los investigadores a partir de un proceso inductivo intentan construir una teoría que haga comprensivos a los datos. La investigación inductiva comienza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema.

En esta investigación en particular, tomaré algunos elementos de ambos paradigmas<sup>20</sup>, ya que en referencia a aspectos metodológicos hay diversas técnicas propias de cada enfoque, que servirán para recabar datos empíricos y adoptar un diseño determinado.

Además, encuadraremos la posición de la “*investigación-acción*” (Guajardo y Prieto Castillo, 2014) dentro del paradigma interpretativo: si bien suscribo a la intención de establecer un enfoque superior de la diáda tradicional en la dimensión epistemológica, esta perspectiva termina utilizando técnicas de investigación que son más bien fenomenológicas, tales como los grupos de discusión (conocidos en este marco como “*talleres de educadores*”) o etnografía (o nombrada aquí como “*documentación narrativa de experiencias pedagógicas*”).

Esta posición, no obstante, nos interesa en el sentido de que sirve para poner al servicio de la comunidad institucional (que, en esta localidad, será la Facultad de Ciencias Económicas) los conocimientos necesarios para indagar en los modos de

---

<sup>20</sup> Estos puntos serán analizados en el apartado N°7: “Recogida de información”

funcionamiento, en el vínculo entre docencia y tecnología, en la incorporación y uso de herramientas digitales, y así llegar a generar estrategias y acciones superadoras de la situación actual.

#### **4. Marco Teórico**

Según Sabino (1996), el marco teórico se centra en darle sentido a la investigación mediante conceptos y proposiciones que permiten al investigador abordar el problema y orientar su búsqueda. Se incorporan conocimientos previos al tema elegido, ordenando cada uno para que sean útiles en el desarrollo del proceso de investigación.

En este problema de investigación en particular, intervienen diversos elementos abordados últimamente en varias producciones científicas o académicas, sobre todo en los últimos 25 años, con la irrupción de la tecnología aplicada al ámbito educativo y las ofertas de educación a distancia o asincrónicas.

Ciertas líneas conceptuales, comienzan a indagar en la transformación de los espacios y los lugares para el aprendizaje, como bien señala Gros (2015). En la sociedad del conocimiento en la que vivimos, es necesario modificar las pedagogías en función de que existen nuevas maneras de obtener y construir conocimiento, sobre todo mediado digital y tecnológicamente. Al respecto, Siemens (2004), da cuenta del conectivismo como una teoría de aprendizaje específica para la era digital, en la que el tipo de conocimiento se constituye como provisorio, creado de manera conjunta, y distribuido por los/as mismos/as estudiantes.

En este marco, es importante seleccionar, proponer y crear una diversidad de herramientas, recursos analógicos y digitales para producir conocimiento desde una multiplicidad enriquecedora. Uno de los conceptos centrales en este punto, resulta, en lo educativo, la construcción de “entornos personales de aprendizaje” (o sus siglas, PLE) (UnCuyo, 2020). Estos, se basan en decisiones pedagógicas determinadas que orientan la utilización de diversas metodologías emergentes, como la clase invertida, la gamificación, las comunidades de aprendizaje, y el aprendizaje móvil, entre otras opciones.

Ciertos autores (Aparici,1993), intentan analizar cómo, dentro de estas oportunidades, se puede comprender la revolución de los medios audiovisuales en el ámbito educativo. Más aún, otros, como Area y Adell (2009) o Van de Pol (2006), identifican aquellas ofertas ligadas al concepto de “*E-Learning*”. Esta modalidad de enseñanza es flexible, online, y consiste en diseñar y poner en práctica un curso o



plan formativo desarrollado a través de redes de computadoras y que se ofrece a individuos que están dispersos o separados geográficamente.

Sobre estas formas y sus virtudes, el sistema educativo empieza a organizarse para ofrecer educación a distancia. Pensadoras como Litwin (2000) plantean que, independientemente de que se trate de educación a distancia formal o “*remota de emergencia*” como en la actualidad, en cualquier caso, las relaciones entre docentes y estudiantes se mediatizan a través de la tecnología digital y surgen así ofertas con diversos grados de formalización.

Entre estas mediatizaciones, cabe distinguir entre determinados conceptos como “Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)”; “Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)”; Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA); “Escenarios virtuales de aprendizaje” o “Ecosistemas Digitales de aprendizaje”, ya que suponen diferencias de sentidos y concepciones.

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio organizado, planificado, sostenido por tecnología digital, que tiene como finalidad facilitar y promover procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de distintas experiencias, permitiendo la relación de los estudiantes entre sí, con el o los docentes, con los contenidos, materiales, recursos (UnCuyo, 2020). Podemos encontrar distintos entornos virtuales de aprendizaje, tales como: entornos de aprendizaje estructurados (como las aulas virtuales); entornos socio-comunicativos (videoconferencias, redes sociales profesionales, webinars, blogs, wikis, foros); entornos de aprendizaje informales (web, redes sociales, medios de comunicación online, buscadores temáticos); y entornos de aprendizaje personales (PLE), autoconstruidos por cada sujeto.

Es interesante indagar luego en esta conceptualización para percibir qué imaginarios poseemos los/as docentes de la institución sobre estos términos, ya que suelen ser utilizados como sinónimos.

Otra conceptualización que se debe establecer, tiene que ver con la diferenciación entre TIC, TAC y TEP. Al respecto, Reig (2016) afirma que hemos avanzado dejando atrás las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), vistas como herramientas a través de las cuales llegamos o accedemos a la información, para considerar las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), que suponen no sólo el acceso a la información, sino la capacidad de seleccionar nuestras fuentes, analizar la información, construir nuevos conocimientos partiendo de otras personas, aplicaciones, dispositivos y recursos. Es un paso que supera el uso instrumental de artefactos, sistemas y tecnologías, diseñando, implementando y evaluando experiencias de aprendizaje. Implica la reflexión

pedagógica y didáctica sobre las TIC, que estén al servicio del aprendizaje, de la construcción y adquisición de saberes.

No obstante, la autora postula como un siguiente nivel, aquel en el que toma protagonismo la interacción, la posibilidad de compartir, reflexionar, crear nuevos conocimientos con otras personas. Son las TEP (tecnologías de empoderamiento y participación), la visión más interactiva, comunitaria, estimulante, creativa y eficaz del aprendizaje.

Resulta interesante entender qué grado de profundidad manejan las instituciones sobre estos conceptos, sus autoridades y los mismos docentes, ya que el uso generalizado de los mismos estriba de manera estricta en el concepto de TICs.

Otros trabajos como los de Adell y Castañeda (2012), Maggio (2017 y 2018), Mendoza (2014) o Scolari (2017), intentan entender cómo se puede sistematizar concretamente el uso de las tecnologías en el ámbito educativo como pedagogías emergentes, aprovechando su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. Esbozan que los materiales didácticos tradicionales (como son los libros de texto y las pizarras) siguen siendo los recursos más empleados en las aulas a pesar de la abundancia de la tecnología digital.

En este contexto pandémico, estas tendencias más tradicionales se vieron interrumpidas. Los/as docentes no tuvieron más opción que incorporar los recursos tecnológicos a sus clases. Este hecho, ya ha empezado a ser recabado por una diversidad incontable de autores/as que pusieron el eje justamente en el vínculo entre la tecnología y la educación en este marco. Por ejemplo, Almazán (2020) o Arce-Peralta (2020), se preguntan si estamos ante un cambio de paradigma en términos educativos, si la configuración de un nuevo escenario transformará la modalidad tradicional-presencial en que se dictan las clases.

No obstante, uno de los aportes (Ruiz Larraguivel en Lloyd, 2020), por ejemplo, señala que a nivel universitario aquellos/as docentes con una larga trayectoria, en su incursión en la educación a distancia, atraviesan por una serie de dificultades no sólo de naturaleza tecnológica y pedagógica, sino también por sus intentos de replicar, en las plataformas digitales, la misma práctica docente apoyada en programas de estudio con contenidos rígidos en ambientes de aprendizaje muy dinámicos, como los que parecen caracterizar a la enseñanza virtual.

En este marco, entonces, también se han hecho indagaciones (Cáceres-Piñaloza, 2020) sobre cómo se re-construye el rol docente, en cuanto al requerimiento de ser más asertivo y empático, para lograr un acercamiento en el

entorno virtual, procurando evitar el abandono de las clases por parte de los/as estudiantes, para dar continuidad al proceso educativo.

Por último, diversas producciones han contribuido con información concreta respecto a las estrategias adoptadas que se han tomado para que se pudieran dar continuidad a los estudios terciarios. Una de las principales dificultades, radica en la ya existente brecha digital que es producto de la sociedad desigual en que estamos insertos (incluso en Latinoamérica). Así, Vivanco-Saraguro (2020) sostiene que el paso de la presencialidad a la virtualidad de la educación, ha afectado, en mayor medida, a los estudiantes de los estratos socioeconómicos más desfavorecidos, a los de la educación pública, a los que residen en zonas rurales, y aún más, a los estudiantes con familias con bajos niveles de instrucción.

Por ello, el Ministerio de Educación de Argentina, por ejemplo, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, realizó una Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (2020). En su informe preliminar, resumidamente, presenta una síntesis de los resultados de una encuesta hecha a docentes, a partir de un cuestionario en línea que fue respondido por una muestra representativa de docentes de la educación obligatoria de todo el país. El mismo, analiza cómo fueron las principales adecuaciones que los/as docentes hicieron y cómo priorización y planificación los contenidos, cuáles fueron los medios de comunicación que más utilizaron con sus estudiantes, qué dificultades tuvieron en la gestión de la enseñanza, el tipo de actividades propuestas, el seguimiento de los aprendizajes, los recursos pedagógicos implementados en las clases y en instancias evaluativas, cómo fue la comunicación con sus instituciones y cómo percibieron la intensificación del trabajo en la virtualidad.

Estas variables, entre otras, resultarán interesantes para ser indagadas en la localidad de Esquel, donde se observa una carencia de estos dispositivos de seguimiento, estudios y análisis. El gobierno nacional evidentemente ha tomado nota de diversos elementos y problemáticas presentes, y, además, hemos visto que la producción académica-científica se ha abocado a dar cuenta de diversos aspectos de esta relación entre tecnología y docencia, en términos generales, pero aplicado al contexto en pandemia, más particularmente. El desglose que se ha hecho aquí es un recorte que será profundizado en la ejecución luego del proyecto de investigación.

## **5. Anticipaciones de sentido**

Desde una postura que busca aunar diversos paradigmas, la presente investigación intentará anticiparse al problema de investigación desde dos ópticas diversas. En primer lugar, esbozando la siguiente hipótesis de trabajo:

*“Durante la enseñanza remota de emergencia en los años 2020 y 2021, los/as docentes de la Facultad de Ciencias Económicas utilizamos primariamente herramientas tecnológicas brindadas por las instituciones de pertenencia y luego, en algunos casos, ampliamos el repertorio por diversas ofertas de capacitación formal, pero, sobre todo, por indagaciones propias o en términos auto-didactas”.*

Propongo determinadas respuestas a esta hipótesis, que luego será refutada o aseverada en el proceso de investigación mediante la obtención de datos, pero del problema de investigación planteado surgen ciertas conjeturas previas.

En primer lugar, que el uso de la tecnología digital en el ámbito de dicha institución en la localidad de Esquel, se vio limitado por dificultades de conectividad de la zona en general: la velocidad de internet es deficiente, en la mayoría de los casos, y esto se evidenció en las clases sincrónicas, sobre todo.

En un primer momento, y en relación a esto, la primera respuesta del cuerpo docente parecería haber sido replicar las clases presenciales: con ello me refiero a emular la simultaneidad entre estudiantes-profesor/a en un espacio virtual determinado, que, en este caso, fueron instancias sincrónicas de video conferencias o charlas, a través de aplicaciones como Zoom, Skype, Google Meet o Jitsi.

A medida que el tiempo fue transcurriendo y el contexto pandémico parecía perpetuarse, los/as docentes comenzamos a hacer uso y a indagar en diversas herramientas que ya distintas instituciones a nivel superior manejaban, tales como Aulas Virtuales en la plataforma Moodle, del INFOD, o creando nuevas mediante Google Classroom, por ejemplo.

No obstante, indagando en las particularidades de la tecnología y sus recursos, cierto grupo profundizó sus conocimientos inscribiéndose a cursos online de capacitación formal que los diferentes niveles educativos gubernamentales organizaron. De esta manera, el panorama en la utilización de herramientas se amplió considerablemente. Pero, sobre todo, se incrementó, sostengo, por la indagación personal que los/as docentes hemos hecho de modo particular, navegando por diversos sitios web y a través de colegas o conocidos/as que fueron universalizando varios recursos y los compartieron.

Sin embargo, esto pareciera ser que sufrió ciertos vaivenes y presentó innumerables dificultades. En primera instancia, afirmo que el nivel de incorporación de las herramientas digitales y la tecnología a nivel institucional dependía en términos

individuales de quien fuese el/la docente: así, los/as estudiantes de una misma carrera podían encontrarse con una variedad sustancial de modos de dictado de clase, referidos a la sincronidad o no sincronidad, incorporando así y conociendo innumerables herramientas. El punto negativo de esto, es la cantidad de plataformas, links, sitios web, y recursos generados y su dificultad de sistematización y homogeneización.

No obstante, desde la Facultad se implementó un aula virtual en Moodle denominada “Curso orientado a la capacitación docente en la plataforma Moodle”, dictado por especialistas que guiaban a los/as docentes en el proceso de migración hacia la virtualidad y la organización de propuestas de este tipo.

Por otro lado, parecería también que, en términos institucionales, si bien hubo este intento de centralización de plataformas y herramientas, en la mayoría de los casos las autoridades no han podido establecer mecanismos de observación, seguimiento o acompañamiento de estas decisiones e implementaciones de lo tecnológico por parte de sus docentes.

El vínculo entre la docencia y el nivel superior, evidentemente, se ha transformado a nivel general. En estos dos años seguro, pero asumo que, en la proximidad, el uso de diversas herramientas digitales, recursos tecnológicos y redes sociales, se convertirán en moneda corriente en términos pedagógicos y en el aula.

Los/as estudiantes, pareciera ser que tuvieran un vínculo casi natural con la tecnología, pero no pensaría que fuesen “nativos digitales” y así ya contarían con conocimientos naturalizados con diversas herramientas: de hecho, varios/as de ellos/as han manifestado en diversas oportunidades el desconocimiento de muchísimas aplicaciones, la dificultad para utilizar todas las características de herramientas que se suponían universales (Word o Excel) o incluso de cómo las redes sociales podían incorporarse al ámbito educativo.

Un tema aparte tiene que ver con el acceso a diversos aparatos y recursos tecnológicos, que fue uno de los principales inconvenientes en la continuidad educativa. Esto aplica tanto al cuerpo docente como a los/as estudiantes: me aventuro a afirmar que se debieron hacer cambios de computadoras o celulares (o adquisición en otros casos), revisiones en la conectividad de internet de los hogares (incrementando la velocidad del proveedor, por ejemplo, insumiendo un mayor gasto mensual desde lo económico), readaptaciones en la disposición de las casas (generar “oficinas” en espacios donde no había) y re-organizar la vida familiar/personal en función de la disponibilidad de recursos y horarios académicos.

Otro punto sumamente interesante, radica en entender cómo las concepciones y modos de evaluar han tenido continuidad o se han visto interrumpidas en este marco: una anticipación inicial permitiría pensar que aquellos dispositivos tradicionales de evaluación (ligados al examen escrito u oral, para acreditar contenidos en un modo sumativo) se continuaron en la virtualidad, a pesar de las dificultades de la distancia. Incluso, un hecho que parece reforzar esta suposición, es que en el retorno a la presencialidad como realizó hacia fines del 2021, las primeras instancias que retornaron a esta modalidad respondieron justamente a las evaluativas parciales o finales.

Me pregunto en este sentido si los/as docentes hemos podido revisar nuestras concepciones evaluativas en este contexto, si este marco ha servido para poder reflexionar sobre tradiciones que podrían ser superadas. Por ello, para finalizar, es pertinente entender que las futuras intenciones sobre el uso de la tecnología dependerán no solo de factores individuales o voluntades personales, sino de decisiones institucionales que permitirán una estructuración híbrida entre lo digital y lo presencial, que se abocarán a retomar a la presencialidad sin haber hecho aprendizajes sobre el contexto, o mutarán hacia un nuevo modelo educativo que finalmente incorpore a conciencia las posibilidades que las tecnologías digitales y las herramientas, en tanto recurso pedagógico, tienen para ofrecer.

## **6. Recogida de información**

Continuando lo esbozado previamente bajo el enfoque multiparadigmático que adoptaré, cabe aclarar que a cada uno de estos paradigmas le corresponde una lógica de investigación particular, y, por ende, diversos modos de hacer ciencia y obtener datos.

En primer lugar, está la lógica cuantitativa (Sirvent, 2006), que, alineada al paradigma positivista, busca generalizar los resultados de una muestra estudiada al resto de la población. En cambio, la lógica cualitativa (ligada al paradigma fenomenológico) se dirige a estudiar en profundidad, comprendiendo los sentidos que los sujetos le dan a sus prácticas en un contexto y lugar determinados.

La presente propuesta busca ser un intento, entonces, de combinar cada una de estas lógicas, entendiendo las bondades y dificultades que encierran particularmente, en el sentido que Batthyany y Cabrera (2011) señalan respecto a la *triangulación metodológica*, entendida como la adopción de una estrategia en la que puedan converger resultados, aumentando el nivel de interacción entre cada uno de

estos métodos mediante la utilización de ambas orientaciones para la investigación de un mismo aspecto de la realidad social educativa, en este caso.

De esta manera, adoptaré un diseño de investigación que es, por un lado, *estructurado*, al determinar fases preestablecidas que se suceden en el tiempo y las realizarán diversas personas, pero a la vez *flexible*, ya que durante el proceso pueden sucederse situaciones nuevas o inesperadas vinculadas con el objeto de estudio y que impliquen modificar las preguntas de investigación, los objetivos y adoptar otras técnicas de recolección de datos.

Justamente, se utilizarán fuentes de información primarias, para obtener información mediante la aplicación de varias técnicas de obtención de datos (Cea D'Ancona, 1996: 220). Dentro de estas, entonces, se realizarán:

- *Encuestas*: esta técnica, enmarcada históricamente en la metodología cuantitativa, se define como “*un modo de obtener información preguntando a los individuos que son objeto de la investigación, que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el fin de estudiar las relaciones existentes entre las variables*” (Corbetta: 2007). Nos otorga la ventaja de obtener datos de un colectivo de personas o instituciones, empleando herramientas estadísticas para analizar los resultados.

En el caso de la presente investigación, realizaremos encuestas de administración indirecta, escritas y cara a cara a estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas. Además, también se realizará un instrumento con la misma modalidad para indagar en el uso de los/as docentes de esta casa de estudio sobre las herramientas digitales y el uso de tecnología, y así estudiar de modo exploratorio e introductorio este uso.

Sin embargo, como señalan adecuadamente Yuni y Urbano (2006), una de las desventajas de esta técnica es que se pueden obtener datos a los que le falta profundidad, con carencia de referencias contextuales y vitales de los individuos, limitando la interpretación de los datos. Por ello, aplicaré otros instrumentos.

- *Entrevistas*: entendidas como una forma de conversación de naturaleza profesional para obtener información (Yuri y Urbano, 2006: 81), provocada por el entrevistador, realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; en un número considerable; que tiene una finalidad de tipo cognitiva; guiada por el entrevistador; y con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado (Corbetta, 2007: 344).

Esta conversación entre dos sujetos, permite obtener descripciones y observaciones que proveen los mismos individuos que actúan en una realidad dada. Así, es cualitativamente más rica, ya que se pueden comprender las ideas, percepciones, sentidos, y concepciones que estas personas entrevistadas tienen, contextualizadas en el pasado, presente y futuro en términos temporales.

En esta investigación, realizaremos entonces entrevistas de tipo “*semiestructuradas*”, en donde el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta (Batthyany y Cabrera, 2011:90). Las mismas serán efectuadas a docentes de la Institución, a algunos/as estudiantes seleccionados/as luego de las encuestas, y a las autoridades regionales de la Facultad.

No obstante, esta técnica presenta la dificultad de carecer de las ventajas de la interacción grupal, al constituirse como una conversación entre dos personas únicamente.

- *Grupos focales o de discusión (focus groups)*: trabajan con el habla, y producen discursos particulares y controlados que remiten a otros discursos generales y sociales, proporcionando conocimiento sobre los sistemas de representaciones de los objetos de estudio (Batthyany y Cabrera, 2011). Son grupos creados artificialmente por un investigador, a los fines de favorecer un discurso específico sobre temas particulares, instaurando un espacio de opinión y debate grupal, intercambiando ideas y percepciones, bajo la moderación de alguien que guía los temas a abordar, y habilita la palabra de modo alternado. En esta técnica, se pueden incluir los talleres de investigación-acción mencionados previamente.

En este sentido, se realizarán grupos focales orientados a la reflexión conjunta sobre la aplicación y el uso de tecnologías y herramientas digitales en el contexto que es objeto de estudio. Concretamente, se realizarán instancias de este tipo entre docentes de la institución, conformando así un taller de educadores, orientado hacia la construcción de información conjunta. Además, se tomará en cuenta la posibilidad de ejecutar también esta técnica entre algunos/as estudiantes, si en términos organizativos se hace viable.

## **7. Equipo de Investigación**



Al indagar en las propias experiencias educativas en relación con la tecnología y las herramientas digitales, serán los/as mismos/as docentes quienes conformen el equipo de investigación (la cátedra de Sociología). En concreto, se propondrá además un trabajo interdisciplinario, con especialistas en varias ramas, tanto de las ciencias sociales, como económicas, y de la administración. El foco estará puesto en tener representación de docentes-investigadores en la Facultad, teniendo entonces al menos un grupo conformado por 10 integrantes, representando una gran pluralidad de cátedras y también en diversas ramas del conocimiento como las mencionadas.

### 3. Conclusiones

Podrían recapitularse, ahora, los aportes de esta propuesta desde lo particular y lo específico, en un proceso que va desde lo contextual hacia lo inherente a la relación en el aula.

Como hemos previamente analizado, en este posgrado se ha realizado ese juego analítico que plantea una relación constante y dialéctica entre el marco estructural que organiza, regula y legisla la educación del Nivel Superior, y el vínculo que se produce al interior de las “cuatro paredes” con nuestros/as estudiantes. En esta interacción, nos situamos como docentes con capacidad de cambio y posibilitadores del desarrollo de diversas capacidades y habilidades de quienes son sujetos formales de aprendizaje, entendiendo, que en el proceso educacional también nosotros/as como profesores/as aprendemos de nuestros/as estudiantes.

Más allá de la riqueza en el abordaje de diversas problemáticas que esta especialización ha brindado, uno de los aportes sustanciales, y como hemos visto, tiene que ver con la posibilidad real de aplicación de las tres funciones educativas: docencia, investigación y comunicación. Hemos incorporado herramientas metodológicas, digitales, y propositivas para poder llevar a la práctica los conocimientos obtenidos en nuestras casas de estudios.

Desde esta premisa inicial, este proyecto de enseñanza ligado a la Sociología busca constituirse como un intento para modificar las estructuras arraigadas (institucionales, pero también de sentido común) que existen en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNPSJB: el objetivo ha sido acercar una asignatura vista como “lejana” por la mayoría de la población o percibida como “difícil” por los/as estudiantes de la facultad. Por ello, el eje que la estructura es el de la puesta en práctica de esta ciencia social, el de intentar mostrar que puede constituirse como una disciplina que tiene elementos para decir sobre nuestra realidad cercana.

Así, he apelado a una característica central de la Sociología y que es la de desnaturalizar el sentido común, los puntos de vista hegemónicos, y, a partir del análisis de la realidad institucional, local y regional, generar un proceso disruptivo que precisamente pueda modificar estas estructuras de las que hablaba antes.

Sin embargo, propuestas como la presente no siempre se llegan a aplicar o encuentran limitaciones estructurales, económicas o de financiamiento. Si bien algunas han encontrado correlato en diversos países latinoamericanos, como el nuestro, la coyuntura parecería a veces transitar otros caminos, pretender otras

intenciones que marginan más que incluyen. Esto, además, convive con ciertas tradiciones académicas, en lo didáctico y pedagógico, que responden a otras etapas del sistema educativo argentino.

Esta persistencia, que Davini (1995) identifica en sus trabajos, dificultan la adopción de ciertas tendencias que no terminan de consolidarse como tradiciones: estas son la pedagogía crítico-social (que intenta recuperar contenidos significativos para la transformación social, asumiendo un rol del docente como el mediador entre el material formativo y los/as estudiantes, contextualizando críticamente los contenidos), y la pedagogía hermenéutico-participativa (que busca modificar las relaciones de poder en las instituciones y en el aula, revisando críticamente la organización institucional, las condiciones de trabajo, y las estructuras internas de los/as docentes).

Precisamente, este proyecto podría tener ciertas limitaciones estructurales y organizacionales que no le escapan a aquellas inherentes al nivel superior. Estos límites condicionan, nos circunscriben a un ámbito de acción que en reiteradas oportunidades está acotado. Sin embargo, una de las características fundamentales que hemos visto con esta cátedra, es la posibilidad real de aplicación, la libertad con la que se trabaja, y que permite así pensar a futuro otro tipo de educación: que intentaría transformar esta realidad social, contextualizando los contenidos y modificando también las relaciones y estructuras de poder que nos rodean.

Por supuesto que ningún proceso es instantáneo, sino que cualquier propuesta debe materializarse y exigir luego períodos de auto-evaluación y reflexión constantes. En este punto, cualquier cambio es largo y costoso, plagado de obstáculos propios y externos.

Una de las cuestiones positivas desde que comenzamos a cursar esta Especialización, y que efectivamente ha sido un proceso de cambio largo y costoso como el que se quiere implementar, es que hemos ido abandonando viejas y falsas creencias, conocimientos inexactos, y nuestra visión se ha ido generalizando a lo estructural, pero comprendiendo también lo inherente a lo elemental del acto educativo: nuestros vínculos con los/as estudiantes. Esta relación tan propia de la Sociología, del vínculo entre lo general y lo particular, entre el agente y la estructura, en su problematización y reflexión, es sustancial para el acto educativo.

En esta reflexión inherente a la práctica docente, he intentado, además, reconfigurar no sólo el programa de la materia, sino los tipos de prácticas que en su dictado implican. En este sentido, y a lo largo de los dos módulos propuestos, las actividades se organizaron en función del vínculo de la Sociología con la

investigación, la localidad, la actualidad, y la institución. Es un intento, de este modo, de generar instancias de aprendizaje sobre todo con el contexto, que es elemental como el marco observable para esta ciencia, pero sin dejar de atender a las instancias del grupo, las tecnologías, la institución, el docente y con uno/a mismo/a.

A la vez, se persiguieron diferentes objetivos de educación para cada práctica de aprendizaje, ya que se intentó orientarlas para la incertidumbre, la complejidad, la significación, la expresión, la comprensión y la convivencia. En esta heterogeneidad, se contemplan las disímiles formas de aprendizaje de nuestros/as estudiantes, ya que entiendo no todos/as aprenden de la misma manera y al mismo tiempo.

Escapar de la normalidad de las clases verticales, unidireccionales, ha sido uno de los principales propósitos que también se materializaron en pensar a la evaluación de manera transversal a dichas prácticas, sin recaer en modalidades sumativas y de resultados. Justamente, a lo largo de cada una de estas instancias, se han propuesto instrumentos diversos para co-evaluar los aprendizajes con los/as mismos/as estudiantes, haciéndolos/as partícipes no sólo en la construcción de la calificación, sino en la toma de decisiones y la libertad de la elección de formatos.

El inter-aprendizaje que entiendo implica la actividad docente, se traslada asimismo a las funciones de comunicación e investigación. Como ha quedado plasmado en la presente propuesta, el objetivo de la primera fue entender la vigencia y la aplicación de la Sociología en términos comunicacionales con la localidad en la que se inserta la Facultad, invitando a toda la comunidad a participar del ciclo de cine debate que se estructuró en cuatro encuentros con diversos autores sobre los cuales dialogar.

En cuanto a la segunda, se ha buscado también enfocar la mirada en nuestra propia institución para entender las lógicas y sentidos que ha adquirido el uso de herramientas y recursos digitales entre los años 2020 y 2021, para así proyectar a futuro determinadas decisiones organizacionales. Es una característica de la Sociología orientar el foco en problemáticas que nos rodean, que nos interpelan, que nos condicionan, y en este sentido, la propuesta de investigación no le ha escapado a esta dimensión.

Una de las metas fue precisamente observar la realidad social y poder recortar los aspectos relevantes a ser investigados: entiendo que esta no es una actividad que le compete únicamente al docente, sino que se propone como eje articulador a lo largo también de cada práctica. Este es el puntapié necesario para generar sujetos con capacidad de análisis de los hechos sociales que nos rodean (la realidad institucional, el contexto pandémico, el sistema económico regional), desde

encuadres teóricos propios de la Sociología. De este modo, es posible que estos/as estudiantes puedan identificar, luego del análisis, que existen múltiples condicionamientos en la constitución de procesos más globales.

Este sería uno de los aportes sustanciales a la formación de los/as futuros/as egresados/as en contabilidad, que no corresponde únicamente a lo técnico que la profesión implica. Es fundamental que esta propuesta pueda implementarse en el marco de la carrera y de la institución: no sólo sería la materia “distinta” a las demás en el plan de estudios, sino que el modo de dictarla también le escaparía a lo tradicional.

Quizás, empezando con una única materia y generando buenas y nuevas expectativas en los/as estudiantes, podremos pensar en procesos disruptivos en lo educativo en términos más amplios: podrían luego, otras cátedras y departamentos de la institución, revisar sus propias materias y programas para modificarlos en función de nuevos tipos de vínculos, de enseñanzas y aprendizajes y de, sobre todo, contextos disímiles a como el plan de estudios fue esbozado.

Sobre el final del texto paralelo del Módulo 4, sostuve que las reflexiones no podían ser finales, sino que debían constituirse como un punto de partida. Aquí, en este punto, hago extensiva esta frase a este proyecto educativo: no puede ser jamás el punto definitivo, sino convertirse (al menos transitoriamente y de manera acotada a una materia en una institución en particular) como un elemento que apunta a mejorar la calidad educativa del nivel superior.

Entiendo que es posible que esta utopía, así como fue planteada en el final del Módulo 4, tenga que ser re-escrita o reformulada luego, tanto en sus contenidos como en su forma. Sin embargo, como docentes, nos cabe la responsabilidad de seguir propiciando la creación permanente, aunque sea utópica. En palabras de Prieto Castillo (2019:15), coincido en que debe *“convertirse en una búsqueda de transformación de la institución en su conjunto. Sin cambios en ésta última no es posible aspirar a cambios en lo que sucede en el aula”*. Por ello es que las propuestas de investigación y comunicación también involucran, por ejemplo, a la institución, a la localidad y a la comunidad que en ella habita.

De esta manera, y finalizando, el aporte concreto de esta propuesta es su materialización, su posibilidad de realización efectiva, ya que es el colorario de un proceso iniciado hace ya más de dos años y donde nos hemos ido apropiando de propuestas teóricas y metodológicas válidas para la comprensión de la propia práctica y el mejoramiento de la misma. No podía finalizar esta Especialización, entonces, si no era con una intervención concreta en nuestras materias.

#### 4. Referencias bibliográficas

- ✓ Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación en TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32.
- ✓ Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-4. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12089>
- ✓ Aparici, R. (coord.) (1993) *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ed. de la Torre.
- ✓ Arce-Peralta, F. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 115-119. doi: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.285>
- ✓ Batthyany, K. y Cabrera, M. (2011) "Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial". Universidad de la República. Montevideo, Uruguay
- ✓ Cáceres-Piñaloza, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44. doi: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- ✓ Corbetta, P. (2003) *Metodología y técnicas de la investigación social*, México, Mc Graw Hill.
- ✓ Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Paidós (Cap.1: "Tradiciones en la formación de los docentes")
- ✓ -----, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. La ed. - Buenos Aires: Sanlillana.
- ✓ Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (2020) Informe preliminar de la Encuesta a Docentes, Secretaria de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos\\_destacados\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)

- ✓ Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58. doi: 10.14201/eks20151615868
- ✓ Guajardo, M. T y Prieto Castillo, D. (2014) *Módulo 4: la pedagogía universitaria*. Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- ✓ Litwin, E. (comp.) (2000). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- ✓ Lloyd, M. (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19 en Educación y pandemia. Una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- ✓ Meléndez Rodríguez, L. (2009) *Neurodidáctica y el desarrollo de las funciones ejecutivas*. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. VIII Congreso Educativo: El sentido de la Educación en un Mundo en Crisis. Universidad Interamericana de Costa Rica.
- ✓ Fernández Lamarra, N. (2017) Repensando la calidad de la educación superior: el contexto, las definiciones y los desafíos pendientes. En: *Voces en el fénix*. Nº 65. Buenos Aires.
- ✓ Ley de Educación Superior Nº 24521
- ✓ Ley de Educación Nacional Nº 26206
- ✓ Maggio, M. (2017) Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta predisposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En Montes, N. (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*.
- ✓ -----, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- ✓ Mendoza, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73737091002>
- ✓ Pérez Lindo, A. y Prieto Castillo, D. (2019) *La educación superior. Módulo 3. Especialización en docencia universitaria*. Mendoza, Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo.

- ✓ Prieto Castillo, D. (2019). La enseñanza en la universidad. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- ✓ -----, D. (2020) El aprendizaje en la universidad. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. 9° Edición Digital.
- ✓ Reig, D. (2016) TIC, TAC, TEP. Internet como escuela de vida. Cuadernos de Pedagogía, 473, 24-27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/446128>
- ✓ Scolari, C. (2017) Educación transmedia: hacia una pedagogía polifónica. En: Formar en el horizonte digital / María Eugenia Collebechi [et al.]; compilado por María Eugenia Collebechi; Federico Gobato. - 1a ed. - Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Libro digital, EPUB.
- ✓ Siemens, George. (2004) Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital.
- ✓ Suasnábar, C.; Rovelli, L (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. EN: Aranciaga, Ignacio, comp. "La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa". Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. pp. 68-91. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.761/pm.761.pdf>
- ✓ Universidad Nacional de Cuyo (2020). Mediación Pedagógica y Tecnologías. Primera parte: Polifonías de voces y experiencias: Sentidos y dimensiones para pensar la mediación pedagógica en entornos virtuales. Mendoza, Argentina.
- ✓ Van de Pol, P. (2006) Una definición de E- Learning En: *E-Learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. Prieto Castillo, Daniel; Van de Pol, Peter, Bogotá, RNTC. Pp. 141 a 161.
- ✓ Vivanco-Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. doi: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>
- ✓ Yuni, J. y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar 2. 2da. Ed. Córdoba: Brujas.



## 5. Bibliografía

- ✓ Archenti, N. y Aznar, L. (1997) "Actualidad del pensamiento sociopolítico clásico". Capítulo IV: Émile Durkheim (1858-1917): El estudio de la conducta humana como ciencia racional-positiva. EUDEBA, Buenos Aires.
- ✓ Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, 391-424
- ✓ Bauman, Z. y May, T. (1994) "Pensando sociológicamente". Introducción. La Disciplina Sociológica. Pág. 11-24. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- ✓ Castañeda, L.; Selwyn, N. (2019). ¿Algo más que herramientas? Dar sentido a la digitalización actual de la Educación Superior. En: L. Castañeda and N. Selwyn, ed., *Reiniciando la Universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*, 1st ed. OuterEDU, pp.21-31.
- ✓ Durkheim, É. (1997) "La división del trabajo social". Capítulo II: *Solidaridad mecánica o por semejanzas* y Capítulo III: *Solidaridad debida a la división del trabajo u orgánica*. Editorial Colofón S.A, México.
- ✓ Durkheim, É. (1982) "Las reglas del método sociológico". Capítulo Primero: *¿Qué es un hecho social?* y *Conclusión*. Hyspamerica, Ediciones Orbis, Madrid.
- ✓ -----, É. (1993) "Las formas elementales de la vida religiosa", Madrid, Alianza Editorial.
- ✓ -----, É. (2000) "El suicidio", México, Ediciones Coyoacán.
- ✓ Dussel, Inés [et al.] (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Comp. Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE, Editorial Universitaria.
- ✓ Fernández, L. A. (2020). Educación superior y tecnología: evolución histórica en la Argentina y el contexto social en tiempos de pandemia. Hologramática - Facultad De Ciencias Sociales UNLZ Año XVII, Número 32, Pp.163-180.
- ✓ Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación?* 13era. Ed. Argentina. Siglo XXI editores. Cap. III.
- ✓ -----, P. (2013) *Por una Pedagogía de la Pregunta*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- ✓ Isuani, E. A. (1995) “Anomia social y anemia estatal. Sobre integración social en Argentina”. Trabajo presentado al II Congreso Nacional de Ciencia Política, Sociedad Argentina de Análisis Político, Mendoza.
- ✓ Mallo, L., Mordigoni, R., Politi, M., (1999) “Curso de Sociología”. Pastorino, Steirensis y Cabrera Editores, 2da. Edición, enero de 1999, Buenos Aires. Capítulo IV, pag 156: “Max Weber”.
- ✓ Marx, K. y Engels F. (1999) “Manifiesto del Partido Comunista”. Digitalizado para el Marx Engels Internet Archive por José F. Polanco en 1998.
- ✓ Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona.
- ✓ Pascuas-Rengifo, Y., García-Quintero, J., & Mercado-Varela, M. (2020) Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. Revista Politécnica, 16(31), 97-109. doi: <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>
- ✓ Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020) Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, 8 (SPE3), e589. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- ✓ Tünnerman Bernheim, C. (2000) “El nuevo concepto de la extensión universitaria”, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- ✓ Weber, M. (1996) “Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva”. Fondo de Cultura Económica 13º reimpresión. México.

## 6. Fuentes:

- ✓ <http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/>
- ✓ [http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2020/02/CUADERNILLO\\_DEL\\_INGRESANTE\\_2020.pdf](http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2020/02/CUADERNILLO_DEL_INGRESANTE_2020.pdf)
- ✓ <http://www.unp.edu.ar/index.php/22-universidad/12-historia>
- ✓ <http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/index.php/alumnos-2/carreras/contador-publico-esquel/>
- ✓ [http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/index.php/alumnos-2/carreras/carrera\\_licadmemptur\\_esq/](http://web.sistemasfce.com.ar/wordpress/index.php/alumnos-2/carreras/carrera_licadmemptur_esq/)
- ✓ [https://drive.google.com/file/d/1rzWQilTzpDi5vMa7Aug\\_1CgwCrDuY\\_IL/view](https://drive.google.com/file/d/1rzWQilTzpDi5vMa7Aug_1CgwCrDuY_IL/view)
- ✓ [https://drive.google.com/file/d/1L\\_S\\_ysFee7Tk8S34be8RDsWaq0VVyMq3/view](https://drive.google.com/file/d/1L_S_ysFee7Tk8S34be8RDsWaq0VVyMq3/view)
- ✓ <https://www.latercera.com/culto/2019/12/29/parasite-corea-del-sur-y-la-lucha-de-clases/>