

Cartografía curricular de la Sociología en la escuela media argentina: un análisis comparativo de los diseños curriculares provinciales

Ma. Paz Misson

paz.misson@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP)

El presente trabajo intenta arrojar luz sobre un hecho relativamente reciente: la enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria. Tal como señala Molinari (2008) la misma ingresó al currículo obligatorio para las orientaciones de Humanidades y Ciencias Sociales en nuestro país en la década de los noventa de la mano de la Ley Federal de Educación¹; sin embargo no se ha constituido en un objeto de investigación sistemático y por ende los estudios pormenorizados en torno a su implementación son escasos.

Es así que sin desconocer la complejidad de analizar el ingreso de la Sociología en las aulas de los secundarios argentinos y contribuyendo a saldar –en parte- esta vacancia, nos proponemos realizar un análisis comparativo de los Diseños Curriculares de Sociología sancionadas en once jurisdicciones de nuestro país: Jujuy, Salta, Tucumán, San Luis, Mendoza, Misiones, Corrientes, Santa Fé, Entre Ríos, Córdoba, La Pampa. Dichas provincias elegidas –consideradas por estar sancionados y disponibles sus diseños curriculares- buscan referenciar con un sentido federal las regiones geográficas distintivas de nuestro país: Gran Buenos Aires, Noroeste, Cuyo, Noreste, Pampeana en vistas de volver enriquecedor el análisis detectando las similitudes y distanciamientos.

La organización secuencial de este trabajo se conforma por cuatro apartados, a saber: uno inicial que recupera el estado del arte de las indagaciones sobre la joven enseñanza-aprendizaje de la Sociología en el nivel medio en nuestro país; una especificación de algunas consideraciones conceptuales acerca del análisis de los diseños curriculares y la explicitación de la propia postura político-teórica asumida; la comparación propia de los distintos diseños curriculares jurisdiccionales y por último,

¹República Argentina (1993) Ley Federal de Educación 24.195. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

un cierre a modo de *raconnto* y punta pié para nuevas y mejores indagaciones futuras que sean afines.

La Sociología *en* la escuela media argentina²

Como se mencionó, si bien las indagaciones sobre la enseñanza (así como del aprendizaje) de la Sociología en el nivel medio en nuestro país –y de sus diseños curriculares e implicancias político educativas concomitantes- no fueron vastas, algunas investigaciones se propusieron desandar ese arduo camino sentando así las bases para la expansión de los conocimientos en dicha materia. Recuperaremos a continuación algunas de esas indagaciones. Pipkin y Sofia (2004) sostienen que la Sociología, en tanto disciplina que da cuenta de las relaciones sociales que se materializan en un determinado contexto histórico, político, económico y social, aporta herramientas fundamentales para el análisis de la realidad y de la formación del *pensamiento social* en lxs alumnxs. Es importante, por lo tanto, identificar categorías propias de esta disciplina que potencian la formación de un pensamiento social *en* la escuela. Mientras que Molinari (2009) aborda la efectiva enseñanza de la Sociología en el nivel medio a partir de un análisis detallado sobre los trabajos finales/reflexiones de alumnos practicantes sobre su propia tarea realizada. Ficcardi (2012) ha trabajado sobre la formación docente y la transposición didáctica en los profesorados de Sociología. Pereyra y Pontremoli (2014) se aventuran en los propósitos que llevaron a incluir o excluir la enseñanza de la Sociología en la escuela media en las diferentes reformas educativas que se aplicaron en nuestro país en las últimas décadas. Particularmente, retomaremos la nutritiva empresa que Basualdo (2017) inició analizando comparativamente los diseños curriculares de Sociología sancionados a partir de la Ley Nacional de Educación del 2006³ en algunas jurisdicciones de nuestro país.

Por otro lado, consideramos importante destacar que como señala Cuestas (2020) el escenario argentino no es homogéneo y el sistema educativo está fuertemente territorializado, lo que otorga un margen de autonomía muy amplio para que cada provincia determine su currícula a partir de los lineamientos básicos del

² El título de este sub-apartado hace alusión a la ponencia “*La sociología en la escuela*” (2008) de Victoria Molinari, ver bibliografía para su referencia completa.

³ República Argentina (2006) Ley de Educación Nacional 26.206. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1J154oiL96qK-Z-h9lkmuP4-uxx4TR3sHIy8CdCluFA8/edit>

Estado nacional. Por ende, es en ese escenario particularmente, en que la Sociología en el nivel medio no se encuentra extendida ni es obligatoria en todas las orientaciones específicas, sino que se presenta como asignatura de carácter obligatorio en el último o anteúltimo año de la secundaria para principalmente las orientaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Cabe destacar que (dependiendo provincia) la estructura en años es variante, a saber: se estipulan seis años de estudios secundarios en las provincias de Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, San Luis y Tucumán. Mientras que es de cinco años para las provincias de Jujuy, Mendoza, Misiones, Salta y Santa Fe⁴. Asimismo, como mencionaremos más adelante, la materia Sociología, se encuentra también presente en la Orientación de Educación Física en la jurisdicción de Buenos Aires.

Algunas consideraciones acerca del análisis del *currículum*

Fiori (2020) nos alerta de que el uso simplificado del término *currículum* asociado a “plan de estudios” o “programa”, muchas veces presente en la literatura académica y en el sentido común, pierde de vista el proceso social que permite su emergencia. El *currículum* adquiere un estatuto como tal en el marco de la expansión de los sistemas escolares obligatorios desde el siglo XIX en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. La definición misma de un proyecto educativo por parte de los Estados Nacionales hizo que el desarrollo del *currículum* deba ser comprendido a la luz de las transformaciones sociales.

Algunas categorías producidas por los autores críticos⁵ nos permiten contar con herramientas conceptuales valiosas para desentrañar la función social disciplinadora que

⁴Para más esclarecimientos sobre estas estructuras de la escuela media en nuestro país, visitar el siguiente link del mapa de educación de la nación: <http://mapa.educacion.gob.ar/tag/secundaria>

⁵ El movimiento denominado “Reconceptualista” se distingue de las posiciones técnicas y racionalistas en el estudio del currículum escolar por considerar que se trata de un producto social, que tiende a ser un instrumento de control más que una herramienta para la transmisión de la cultura dentro del ámbito escolar. Algunos autores que podríamos ubicar dentro de este movimiento, como Phillip Jackson, además distinguen la transmisión *del currículum oculto* en oposición al texto curricular como prescripción. Los reconceptualistas y -luego- los autores identificados dentro de las teorías críticas parten de la consideración que el currículum es mucho más de lo que está escrito, sino que implica también lo que efectivamente se enseña dentro del ámbito escolar, de manera intencional esté explicitado o no en los documentos oficiales.

desempeña el *currículum* como texto. Dentro de esta tradición, el *currículum* no es un constructo neutral, sino que se conforma como un terreno de disputas y divergencias, por lo tanto, posee un carácter social y profundamente político. Louis Althusser fue uno de los primeros intelectuales en señalar el carácter reproductor de la escuela bajo el capitalismo, ya que opera como un aparato ideológico del Estado. Su principal argumento es que el sostenimiento de la sociedad capitalista depende de mecanismos de reproducción económica tanto así como ideológica. Para ello, precisa de instituciones encargadas a través de la fuerza o del convencimiento/consenso impongan una forma determinada de conciencia. La escuela entonces se conformaría como el principal aparato institucional ideológico del Estado al ser de carácter obligatorio.

Es así que consideramos que para dar cuenta del carácter histórico-social, contingente y arbitrario del *currículum*, los problemas asociados al proceso de selección y estructuración de los contenidos escolares para ser enseñados deben ser tenidos necesariamente en cuenta. Asumir que el *currículum* escolar es una propuesta pedagógico-política, implica admitir su no neutralidad. El texto curricular expresa tensiones entre sectores dominantes y otros sectores que disputan esa dominación (De Alba, 1998) que se ven reflejadas en la definición de los propósitos, los objetivos de aprendizaje, el perfil del estudiante que se busca y, por supuesto, en la selección, secuenciación y organización de los contenidos de la enseñanza.

Consideramos siguiendo a Terigi (1999) que si bien la neutralidad curricular no es posible, no obstante no lo es la *justicia curricular*, que obliga a plantearse y replantearse con ahínco y compromiso democrático los supuestos subyacentes en cada elaboración curricular. Es así que Connell (2009) plasma que la *justicia curricular* estaría dada por el cumplimiento de tres principios en el *currículum*, a saber: la atención a los intereses de los menos favorecidos –atender a los temas económicos desde la situación de los sectores vulnerados o las relaciones raciales y territoriales desde la perspectivas indígenas-; la participación ciudadana –incluyendo prácticas que permiten la inclusión de todos los grupos que componen el grueso del heterogéneo colectivo social- y la producción histórica de la igualdad –promoviendo el cambio en esa dirección, abarcando el cambio cultural e investigando en la creación de nuevos significados-.

Por lo señalado consideraremos a Méndez Karlovich (2020), quien recupera categorías analíticas, que procuran colaborar en el marco de iniciativas descolonizadoras del *currículum* para pensar sobre su diseño, implementación y evaluación desde una mirada “otra” que habilite presencias creadas como ausentes y espacios de mayor co-presencia. A partir de la *sociología de la ausencias* y vinculándola con el *campo curricular*, podemos ver que esas construcciones de ausencias curriculares responden a relaciones de poder que atraviesan los conocimientos y que reproducen el sistema de divisiones entre lo *visible* e *invisible*, lo que puede pensarse y lo que no, los actores, prácticas y conocimientos que llegan a la escuela y cuáles quedan en el camino o ni siquiera emergen. Ver al *currículum* como espacio de restitución es acercarse desde la *sociología de las ausencias* donde esas ausencias creadas se recuperan y a partir del trabajo de reflexión e historización que permite establecer las relaciones de poder que las invisibilizaron, son restituidas. Por lo tanto, “el *currículum* será espacio de restitución cuando las ausencias creadas se identifiquen como tales y logren establecerse las relaciones”(p.8).

A su vez, estos recorridos nos permiten pensar las relaciones entre la educación y las luchas sociales, las posibilidades de pensamientos contra-hegemónicos que circulen y se potencien en espacios educativos descolonizadores, donde se valoricen y afirmen las diferencias. Espacios en los que se dé lugar a la *polifonía* –y esta entendida en su potencial democrático-, a la recuperación de alternativas pedagógicas negadas históricamente, donde se transgredan y desafíen los límites existentes y se habiliten nuevas lecturas y escrituras del mundo. Espacios educativos que sean más colaborativos, solidarios y participativos. En este contexto, identificar la *colonialidad curricular* que atraviesa los materiales curriculares nos permite interpelar las relaciones de poder en que se inscriben, la impronta eurocéntrica, capitalista, patriarcal y colonial. El autor habla de: “al *currículum* y más allá”, porque la potencialidad curricular nos permite pensar que estas transformaciones son curriculares pero impactan en y devienen de la vida de las personas y se entran en las luchas por una mayor *justicia cognitiva* y sus implicancias concomitantes en la social.

Indagando específicamente el Diseño curricular de Sociología de Buenos Aires, Actis et al (2018) hacen un resumido análisis que buscamos recoger. En él reconocen, siguiendo a Diana Pipkin, que existen dos *estilos* bien diferenciados de propuestas curriculares de Sociología para nivel medio: uno de carácter más disciplinar y el otro de

carácter mayormente pedagógico. El primero de ellos, propuesto por José Martín supone un enfoque que parte de abordajes macro y microsociales. Aquí se propone trabajar en el aula desde conceptos teóricos como relación social, cultura, sociedad, economía y política, para, desde allí, descifrar el mundo social que nos rodea y transformarlo. Por su parte, el enfoque pedagógico, propuesto por Torcuato Di Tella apuesta a un abordaje de la sociología que parte de la realidad cercana de los estudiantes haciendo énfasis en los aspectos metodológicos y procedimentales de esta disciplina. La propuesta de Di Tella divide el programa de sociología en temas de interés sociológico: familia/entorno, trabajo/empresa, religión/ética, gobierno, nación y en formas de pensamiento social (distinguiéndose las sociologías locales y foráneas). Se parte aquí de la idea de que no es condición de análisis de lo próximo, el tener un marco teórico general previo.

Según Cols (2016) y Álvarez Méndez (1987) los enfoques sobre programas de enseñanza pueden sistematizarse considerando su racionalidad y a los principios valorados en los mismos. Así, habría un enfoque sistemático- técnicos vertebrados en torno de los objetivos de aprendizaje y a partir de los cuales se estructuran tanto el rol docente cuanto las formas de evaluación, con una estructura más bien estática, lineal y verticalista, sustentada en principios conductistas. Mientras que el otro tipo de enfoques es el práctico-procesual, que cuestiona al anterior y que concibe al currículum como un proyecto y un proceso deliberativo, en el que se busca aportar conocimientos relevantes para la vida de los estudiantes. Asimismo, se reconocen enfoques mixtos, que conjugan aspectos de los enfoques descriptos.

De acuerdo a la estructura y componentes de la programación, hay ciertos grados de explicitación que son por excelencia vías de acceso: contenidos, objetivos y una propuesta de actividades consideradas con potencial pedagógico. Orozco Fuentes (2007) considera que existen cuatro niveles de concreción del *currículum*: el de la propia disciplina en cuestión; la lógica con la que se disponen los contenidos a través de redes conceptuales en la conformación de un plan de estudios general; la personal lógica con la que le docente interpreta y reorganiza el contenido ya estructurado y finalmente la lógica socio-cognitiva de le estudiante. Nuestro análisis, versará únicamente sobre los dos primeros niveles enunciados.

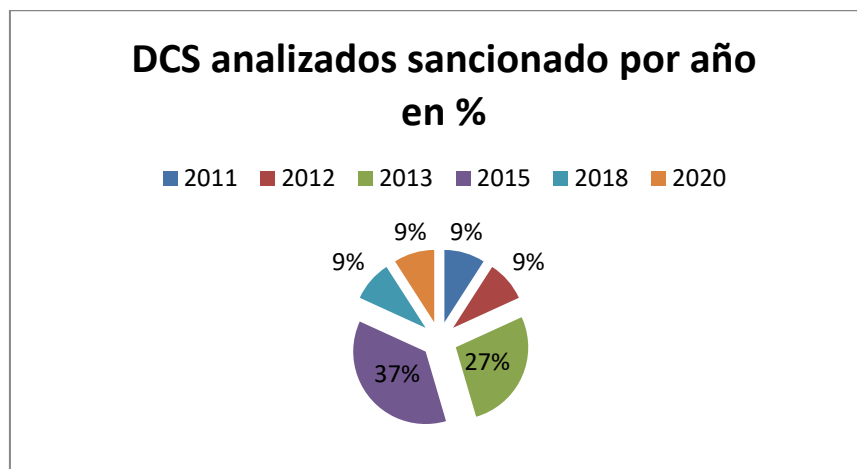
Análisis comparado de diseños curriculares jurisdiccionales de Argentina

A partir del bagaje conceptual inmediatamente antes esbozado, nos aventuramos al análisis comparado de los diseños curriculares jurisdiccionales de Sociología dispuestos para los Ciclos Orientados de Ciencias Sociales y Humanidades. Particularmente, nos dispondremos a considerar –para los casos en los que corresponda y/o se presenten- las siguientes elementos inscriptos dentro de los mismos diseños curriculares: definición disciplinar, origen y contexto de autores elegidos, presupuestos teóricos y metodológicos, propuestas de evaluación y de secuencias didácticas; elementos que nos hablan de *cómo* se piensa la materia y los autores y textos escolares que se constituyen como apoyo para la enseñanza.

Nos valdremos de la sigla DCS (que vienen a significar, diseño curricular de Sociología) en vistas de volver más ágil la lectura y la misma se encontrará seguida de la jurisdicción a la cual se refiera para dar especificidad a lo enunciado. Además utilizaremos gráficos y tablas que permitan volver inteligible la información recabada de una forma amena que al mismo tiempo se acompañaran el desarrollo del texto que los explicará y dará sentido.

Como denuncia el Gráfico 1, podemos dar con que de los diseños curriculares analizados el 64% fueron sancionados en los años 2013 y 2015. Información con la que podemos concluir que estos serían el resultado de luchas anteriores –muchas de ellas encausadas por proyectos políticos de corte nacional y popular- que acabaron por cristalizarse – no sin tensiones- en estos documentos. Con esto me refiero, en particular

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia en base a los documentos curriculares analizados.

al DCS de La Pampa, que sancionado en el 2013 ya menciona de forma contundente la ley de Educación Sexual Integral (que es del años 2006, pero entendemos se forja en el marco de un proyecto de país promotor de derechos) de forma que sorprende aún hoy, en el año 2022. Por otro lado, sancionados en el mismo año se encuentran los DCS de Misiones y Santa Fé (aunque en estos casos sin mención a la ESI) y en el 2015, los de Córdoba, Mendoza, Tucumán y Corrientes. Por su parte el DCS de Bs.As es del 2011 – al que mencionamos aquí, únicamente con el fin de tener una noción más general de los DCS sancionados en la última década- el DCS de Salta del 2012 y finalmente, el de Entre Ríos que no contiene el año de su sanción.

Asimismo, en todos los casos, la materia está estipulada para los quintos o sextos años, con lo que podemos concluir que subyace la idea de que para poder abordar temáticas de abstracción alta como las que aborda la Sociología hace falta cierto grado de maduración intelectual.

En el DCS de Entre Ríos vemos una presentación de la materia que, reconociendo el contexto globalizado al que asistimos, se posiciona desde la mirada de sistema-mundo de Milton Santos; sistema-mundo que se conforma a partir del dominio y la subordinación (y propone apoyarse en las teorías del conflicto) al mismo tiempo que reconoce (acercándose al paradigma funcionalista) la existencia de consensos y conformidades que sostienen el *status quo*. Finalmente, de forma categórica sostiene que “el nivel de análisis del que se parte no son las estructuras sino las interacciones subjetivas simbólicas entre los sujetos en distintos contextos sociales” (DCS Entre Ríos: 199) Es decir, que mientras por un lado nos propone una mirada crítica, desde lo macro, para situarnos dentro de un sistema mundo con dinámicas centralmente hostiles, luego acaba por definir que su atención será dirigida al paradigma de acción compleja que parte de los sujetos a partir de sus representaciones simbólicas y creencias.

No obstante en lo que es destacable son las consideraciones que, a modo de consejo, esboza para la evaluación. El DCS sugiere la evaluación “procesual, formativa y sumativa” por parte del docente pero así también de los propios estudiantes (sobre sí y sobre el grupo) de forma que daría para a la democratización de las valoraciones y al fortalecimiento de la autonomía. Además centra como importante el diálogo con otros espacios curriculares del área entendiendo su potencial a la hora de abordar el complejo

mundo social. En lo que respecta al abordaje metodológico del estudio de casos para nutrir los conceptos y teorías previamente vistas.

Por su parte el DCS de Salta pone sobre la mesa la construcción de la ciudadanía democrática y define a la Sociología como “una disciplina que estudia la vida social, los grupos y las sociedades y constituye, desde su especificidad, a formar para la ciudadanía democrática, el mundo del trabajo y la preparación para la continuación de los estudios superiores”. Es curioso, pero en ese horizonte laboral enunciado, no aparece como opción profesional la Sociología.

Al igual que DCS de Entre Ríos, piensa la importancia de pensar la realidad social en solidaridad con otras disciplinas del área, ya que esta es el objeto de estudio compartido –aunque en sus distintas dimensiones- por ellas, admitiendo que existen entre ellas “múltiples zonas de intercambio y es abordado por la sociología desde una perspectiva particular: la comprensión de las actividades humanas como insertas en redes de mutua interdependencia” (DCS Salta:227) Se plantea el abordaje de los contenidos a partir de la consideración de problemáticas sociopolíticas de nuestro país, con el fin de darle potencia significativa. Los contenidos se proponen en ejes ordenadamente dispuestos a partir de dar cuenta primero de cuándo y dónde surgió la sociología como disciplina, luego sus considerando padres fundadores (Comte y Saint-Simón) y luego los clásicos (Marx, Weber y Durkheim) para luego abordar de lleno la teoría Social contemporánea que tiene como brújulas analíticas el orden y la acción social. Asimismo la evaluación, es pensada como aquella que debe ser consecuente con el estilo de trabajo (que se sugiere sea colaborativo y de construcción colectiva, en debate y diálogo permanente) y por ello debe adquirir una relación dinámica que referirá a lo desarrollado en conjunto y a la elaboración crítica de lo aprendido por parte de los educandos de los temas propuestos.

El vasto DCS La Pampa se destaca por sobre el resto, tanto su definición disciplinar como sus objetivos toman en cuenta el Marco de Referencia de la Orientación en Ciencias Sociales del Ciclo de Educación Secundaria, tanto así como la Ley de Educación Nacional del 2006 que mencionamos al inicio. Es así que define la importancia de brindar herramientas para que los estudiantes enriquezcan sus conocimientos sobre el complejo social a través de alojar la pluralidad del mismo reflejado a su vez por la distintas vertientes que descansan en el vasto arco teórico-

metodológico de la Sociología. En este caso nos encontramos nuevamente con la mención a la importancia de su relación con otras disciplinas sociales y la de su quehacer propio (esta vez si concibiéndola como un posible campo de inserción profesional, distando de lo planteado por DCS Salta que la veía como mero medio).

Con un pensamiento que busca mirar a Latinoamérica y se concentra en dar los medios para comprender el extractivismo como expresiones del capitalismo en su etapa neoliberal y de la globalización, y situarse en un contexto histórico macro, el DCS de La Pampa se piensa en clave emancipatoria. Otra cosa, que consideramos de avanzada, dado el año de su sanción (2013) es la mención a la ESI entendiendo su capital importancia. En las orientaciones didácticas, se postula epistemológicamente un enfoque relacional y dialéctico que entiende que lo capital de un objeto de estudio “no está en su sustancia, sino en la relación que mantiene con otros objetos en un determinado espacio social” (DCS La Pampa: 17).

Nuevamente nos encontramos con el análisis de casos para poder avanzar en su análisis teórico, desde saberes y ejes curriculares previamente vistos. Y como algo destacable pero en torno a forjar competencia académicas, se presentan consideraciones sobre la lectura de textos académicos partiendo de asumir una realidad: “un porcentaje muy alto de alumnos, al momento de finalizar sus estudios secundarios, no ha adquirido las herramientas necesarias para comprender textos académicos” (DCS La Pampa, 28). Es así que se propone segmentar en partes el texto e indicar la acción discursiva predominante que realiza el autor; la realización de fichas de lectura que puedan servir luego, la diagramación del texto a partir de reconocer su estructura general, entre otros valiosos orientadores. Asimismo, hacia el final, recomienda una serie de buscadores y bibliotecas virtuales que son un recurso valioso a la hora de brindarle a los estudiantes lugares en donde buscar información de calidad.

El DCS Misiones, es breve y al igual que el de La Pampa y Salta reconoce enfáticamente el carácter plural de la Sociología, menciona a los clásicos tanto así como a los autores contemporáneos asumiendo que existen varios enfoques en pugna, conviviendo. Partiendo de señalar que el conocimiento debe ser actualizado a partir de una visión y una re-visión crítica sostiene que “se hace necesario reflexionar sobre el propio mundo académico en términos sociológicos” (DCS Misiones, s/p) y en ese marco se piensan los tres ejes de contenidos a abordar: orígenes de la sociología,

conceptos fundamentales de la sociología y enfoques predominantes en la misma. Es un DCS que se erige predominantemente, a partir de la atención de las teorías y la revisión genealógica de conceptos que en distintos contextos se ven afectados (o no). No obstante, los ejes no aparecen desarrollados sino que se enuncian breves punteos.

En las antípodas, el DCS de Santa Fé, sostiene que de lo que se trata “no es de proponer un recorrido por las teorías sociológicas sino de “instrumentalizarlas” en la medida que faciliten la comprensión y la explicación de la realidad social” (s/p) es por ello que se propone la importancia de la objetivación de la realidad que se vive a partir de explicar las regularidades que se ven en ella a partir de un seguimiento de le docente que incite al debate y a la reflexión crítica. Tal como en el diseño de Entre Ríos y de La Pampa, se pone especial énfasis en la Sociología en relación a la comprensión de un mundo globalizado y homologador de sentidos, señalando que: “la Sociología intenta dar respuestas a los dilemas actuales en el contexto de globalización y su impacto en la vida de los sujetos que integran las sociedades sujetas a ritmos de cambio cada vez más vertiginosos”.

El DCS de Tucumán –en sintonía con el de Salta- se destaca por señalar que “incluir a la Sociología en el Bachiller Orientado en Ciencias Sociales implica, entre otras cuestiones, asumir la responsabilidad histórica de buscar los canales de interpretación de sucesos fundamentales que se dan en el marco y objetivación de una sociedad” (DCS Tucumán: 6). Además, en sintonía con la perspectiva de apropiación socio-territorial y de inmiscuirse en indagaciones socio políticas locales, señala que “ la presencia de la sociología en este bachiller es una oportunidad para generar reflexiones que se nutran de ideas significativas que sirvan (...) para asumir como propias las problemáticas de las sociedad”. Problemáticas presentadas en el marco de la acuciante globalización, a partir de considerar metodología de la ciencias sociales en general y de la sociología en particular. Es central que destaca como objetivo el forjar las competencias teórico-prácticas de la disciplina, haciendo quizá un contrapunto con el DCS de Misiones que se centra en cuestiones más teórica dejando breve espacio a la construcción coordinadas para uso de herramientas prácticas o metodológicas.

El DCS Córdoba al igual que el de Santa Fé, presenta un abordaje de la Sociología como ciencia del *conflicto social*, abordando la inclusión y exclusión social y las desigualdad en alza en tiempos vertiginos del capitalismo tardío. Asimismo,

presenta nuevamente a la Sociología como una disciplina propicia para pensar los horizontes laborales, tal como DCS de Salta, sin dejar en claro que la Sociología misma tiene un desarrollo profesional susceptible de ser elegido. En sintonía con el DCS de Tucumán, propone la formación de un espacio para incentivar la participación e intervención activa en las prácticas sociales desde el compromiso y la sensibilización ante las injusticias –en esto de forma similar a como lo plantea el DCS de Corrientes-. Señala que la Sociología en la secundaria vendría a aportar a que “los individuos se transformen en protagonistas de su propio futuro y no se limiten a reproducir un pasado social”. Por ello señalan la importancia de un auto-socioanálisis que sirva de ejercicio para la autoexplicitación de los condicionamientos sociales de las conductas y cursos de acción recorridos por los sujetos, para comprenderlos y ulteriormente modificarlos.

Se manifiesta además como radicalmente crítico del “rasgo intelectualista” de la Sociología que durante mucho tiempo se “limito a concebir al mundo social como un escenario con actores y acciones a ser analizadas, más que como un conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas” sosteniendo una relación teórica con la realidad y no una relación práctica. De allí que sostiene que “la enseñanza de la sociología en la educación secundaria tiene una pretensión crítica-transformadora” que promueve la reflexión del mundo social a partir de categorías analíticas. Al igual que el DCS de San luis propone una mirada constructivista de la educación que se nutra de intervenciones docentes que busquen provocar conflictos cognitivos que conduzcan a un cuestionamiento de los saberes previos que portan los estudiantes propiciando una reestructuración.

Apela a la utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas y sugiere trabajos compartidos con otras materias del bloque diciendo los potenciales horizontes: con la historia se podría fortalecer la perspectiva diacrónica y ver continuidades y rupturas con contextos socio-históricos; mientras que con la materia Formación para la Vida y el Trabajo a partir de la sociología reflexiva que permita a partir de la propia situación de vida y sus relaciones con las perspectivas de estudio y ocupación. Se propone para esto última ver la trama familiar para “mediante el homo sociologicus marcar las limitaciones al cálculo racional y estratégico [del homo economicus], señalando las determinantes socio-estructurales de esas decisiones, tanto objetivos como internalizados o hechos cuerpo en el *habitus*” pudiendo establecer proyecciones de vida, que den mayor margen de libertad real a los individuos.

En el breve DCS de Mendoza, se propone en sintonía con DCS de Córdoba el “superar una perspectiva intelectualista para adoptar un abordaje problematizador, es decir, a partir de problemas concretos que requieren una solución práctica” (s/p). En este caso propone el realizar tareas conjuntas con otros campos disciplinares del bloque orientados, no se queda en la mera referencia o solidaridad conceptual analítica, pero no propone actividades concretar. Como en otros casos, pone énfasis en lo importante de los estudios de caso para poner aplicar los conocimiento adquiridos y hace un particular énfasis en el uso de entrevistas y encuestas.

El DCS San Luis, de más reciente sanción se caracteriza como el de Mendoza por su brevedad. Inicialmente postula que “la incorporación curricular de la disciplina Sociología tiene como objeto central el desarrollo de herramientas que le permitan a los estudiantes la comprensión de la realidad en la que se desenvuelven” (DCS San Luis: 93) Para realizar ese abordaje, se posiciona como tributarios de la propuesta weberiana buscando la comprensión social a partir de la acción social. Es decir que se propone mediante partir de la unidad mínima de todo lo social comprender cómo se erige en su conjunto el todo estructural social. Con el mismo énfasis que DCS La Pampa, enuncia las otras disciplinas de las Ciencias Sociales, que deberán ser tenidas en consideración para un más rico análisis que permiten volver inteligible los complejos fenómenos sociales, mediante el enfoque pluralista de la Sociología. En sintonía con el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria como La Pampa, pero en este caso haciendo énfasis en la importancia de atender al vínculo social en el marco de sociedades democráticas en las que “prima el estado de derecho y garantías constitucionales como condición sine qua non, plurales, diversas y multiculturales” (DCS San Luis: 153) Incluye como tópicos las relaciones con la cultura y el medioambiente, la perspectiva de género, la educación sexual integral y los medios masivos de comunicación, para cerrar sosteniendo que la mirada adoptada para la construcción del acto pedagógico debe ser – como se mencionó- constructivista y la sociología entenderse como aquella que “brinda herramientas para el abordaje de temáticas de la vida cotidiana, enmarcadas en contextos significativos, anclados en la experiencia y subjetividad de los sujetos y a su vez trascendiéndolos para pensarlos como problemáticas sociales” (DCS de San Luis: 253)

El DCS de Jujuy, con una bibliográfica similar –por no decir igual- a la de Salta, se centra en considerar a la Sociología como aquella que debe brindar a los estudiantes

un “conjunto de saberes significativos vinculados a los sistemas teóricos que han sido formulados con el propósito de comprender la sociedad y dar cuenta de sus principales aspectos y dinámicas” (DCS Jujuy: 90). Su propósito será formar ciudadanos democráticos a partir de favorecer una mirada desnaturalizadora de lo social y con ello volver proclive la transformación social. No figura ninguna noción sobre criterios y consideraciones de evaluación. Sus ejes problemáticos se erigen a partir de considerar una preminencia –al igual que Córdoba y Santa Fé- del conflicto social (incluyendo una problematización desde la teoría de la dependencia y conceptualizaciones sobre el poder desde Foucault y Gramsci no presentes en otros DCS).

El DCS Corrientes, vuelve a indicar desde su inicio al igual que el DCS de Salta y Córdoba la importancia de a partir de los conocimientos sociológicos, repensar y generar un proyecto de vida a futuro. Aparece la sociología definida como la disciplina que tiene como objetivo “entender la realidad social, es decir, la forma en que viven y actúan los hombres en sociedad” y busca “un acercamiento del estudiante a los principios básicos de la disciplina y fomentar el interés por la problemáticas local, nacional e internacional” (DCS de Corrientes:242) Se propone facilitar al estudiante una serie de teorías tanto así como de metodologías de diferentes perspectivas promoviendo actitudes de compromiso y sensibilización ante injusticias o exclusiones sociales.

Lo destacable, es que, lejos de apelar a la construcción de una ciudadanía responsable y democrática, enuncia esas cuestiones a partir de señalar que esta disciplina contribuye a “formar al estudiante como un ser humano que se conduce a sí mismo, consciente de su contexto y capaz de generar conocimiento, valores y actitudes dando sentido y significado a su realidad tanto individual como social” (DCS de Corrientes:.242-243). Menciona el carácter plural de la Sociología y señala que en todos los temas estudiados se puede abordar desde distintos enfoques teóricos –dejando en esto apertura a la elección docente-. Realiza una valoración de las metodologías diversas de la misma, y reconoce la importancia de aprender a partir de la realización de encuestas y entrevistas e indica (como en algunos de los DCS ya mencionados) que:

“el tratamiento de conjunto de los contenidos, tanto teóricos como metodológicos, así como el análisis sociológico de temáticas específicas, ganará significatividad para los estudiantes en la medida en que se realicen referencias a la Argentina actual, y a su entorno social más cercano. Esto no quita tener

presente que un enfoque sociológico sustantivo no puede dejar de lado una contextualización espacio-temporal más amplia, señalando la articulación de la Argentina con el ámbito internacional, con especial referencia a Latinoamérica, así como destacando la historicidad de los fenómenos sociales” (DCS de Corrientes: 245)

Por último, se exige que los estudiantes tengan la capacidad –al finalizar el curso- de comprender un artículo o capítulo de libro breve correspondiente a la disciplina. Pero no menciona orientaciones como sí lo hace el DCS de La Pampa ni lo enlaza en el marco de un proyecto común transdisciplinar con otras materias del bloque orientador.

Conclusiones

Luego de empaparnos con algunas referencias a los documentos curriculares, podemos decir que la pluralidad de la disciplina es vista –y mencionada- en casi todos los DCS. La diversidad de teorías, enfoques y metodologías se enuncia como un valor en tiempos de cambios constantes, que puede potenciar las competencias democráticas a partir de la deliberación y la utilización en el estudio de casos. De la misma forma, es muy valorado el trabajo mediante actividades –o sino la relación con las temáticas abordadas- con otras disciplinas del bloque orientador para entender la compleja realidad social. Esto se piensa a partir del uso de fuentes como revistas, noticias periodísticas, obras literarias, series y películas como recursos que pueden motivar a aprender al mismo tiempo que complejizar lo aprendido.

No obstante, hay una constante nefasta que también se repite y es el pensar a las Ciencias Sociales en general y en particular a la Sociología como mera herramienta para erigir la futura inserción laboral y no como un campo profesional en sí mismo –y en esto debe excluirse al DCS de La Pampa-. Es notorio que subyace un *ethos positivista* que hace ver a las ciencias mencionadas como aquellas que deben cesar en su empresa “intelectualista” para concentrarse en sentidos prácticos que “sirvan” para construir en la vida cotidiana, considerando esto dado por el hallazgo de los *hechos* mediante estadísticas por ejemplo, restando énfasis a la atención precavida, a la no neutralidad de las aproximaciones teóricas yendo así en detrimento del proclamado afán por cuestionar las nociones propias del ámbito de la “doxa”. Algo que, si pensamos en la vaga definición disciplinar presente en casi todos los DCS, se vuelve un tanto problemático.

Por otro lado, es notorio el énfasis en la referencia a los cambios –calificados en todos los casos como “vertiginosos”– que atraviesan las sociedades contemporáneas y la Argentina en particular en la mayoría de los documentos. La *globalización* como núcleo problemático, es mencionado por casi todo los DCS, aunque con más ahínco en los de Salta, La Pampa, Santa Fé, Entre Ríos, Tucumán y Córdoba. Asimismo, en particular el DCS de Entre Ríos se atreve a pensar la coyuntura actual en los términos de sistema-mundo, mientras que el de DCS de Jujuy, DCS de San Luis y el DCS de La Pampa, se aproximan en sus contenidos a la perspectiva desde la *teoría de la dependencia* incluso (en el caso de los dos últimos nombrados) llegando a cuestionar las lógicas extractivas calificándolas como inviables para la vida. Podemos leer estos avances como, lo que Connell entiende como aproximaciones a la constitución de una *justicia curricular* en tanto se atiende un contenido a partir del Sur Global, a partir de cuestionar –aunque sea tímidamente– un derrotero histórico que subalterniza a territorios como el nuestro. Sin embargo, si siguiendo al mencionado más arriba Méndez Karlovich, atendemos a una *Sociología de las ausencias* a partir de considerar lo que se visibiliza –y lo que no podemos decir que mientras algunos DCS se jactan de pensar a nuestro país y a nuestra región, no lo hacen más que mediante categorías, autores y marcos teóricos que son europeos fortaleciendo así la *dependencia epistémico-cognitiva* reproduciendo el desconocimiento de la *herida colonial*. La única excepción a esto es el novel DCS de San Luis, que menciona a la renombrada Maristella Svampa para analizar los problemas eco-sociales vigentes.

Siguen siendo escasas, (salvo excepciones como el DCS de La Pampa, y el de San Luis) la referencia sustancial a la desigualdad sexo-generica y la importancia de la ESI. De la misma forma es escasa la referencia a criterios (y/o recomendaciones) para entender el proceso evaluativo. Sólo en los casos del DCS de Córdoba, Salta y Entre Ríos se hace una especial referencia a ello entendiéndola como dialogal, procesual y formativa (valorando las construcciones de los educandos entre sí y la relación docente-educande). Podría decirse que en estos casos –y a grandes rasgos en todos los mencionados– se da lo que anteriormente con Cols y Alvarez Méndez entendimos como *enfoque curricular práctico-procesual*, anclado en el proceso deliberativo fortalecedor de la autonomía (tanto grupal como individual de cada educande); asimismo predomina una mixtura del estilo disciplinar con el estilo pedagógico de enseñar la Sociología de los que Pipkin habla. Siendo, por fortuna, los *enfoques de tipo sistemático-técnico* los

que escasean, algo que podría deberse a la aceptación del carácter plural de la disciplina que obliga estar abierto a posibilidades diversas y a concepciones antagónicas que conviven.

A modo de cierre, consideramos que como indica Fiori (2020) si bien la escuela no genera la desigualdad de clase (y tantas otras), tampoco se mantiene al margen de ella. La función social de la educación no se reduce a una correspondencia con la estructura socio-cultural y económica pero tampoco es completamente ajena, el análisis precedente nos muestra ello precisamente. El estudio de los proyectos curriculares oficiales permite analizar la mediación del Estado respecto a los intereses de las clases dirigentes y la posibilidad de injerencia de las clases trabajadoras. Todo esto a partir de dar con que la tensión entre la reproducción y la transformación es constitutiva en esa empresa, y que se juega asimismo en el quehacer docente y en el aporte de le educande.

Resta indagar entonces cómo efectivamente se lleva adelante la práctica diaria de la Sociología en el aula, temática sobre la cual autores como Siede (2018) ya han realizado prolíficas indagaciones, así como de las representaciones de los alumnos en torno a la disciplina, pero eso ya excede los propósitos de este trabajo. Queda aquí, un modesto aporte para empezar a reflexionar cómo se piensa la Sociología desde el curriculum en la diversa sociedad argentina.

Bibliografía:

-Actis, C.; Cuestas, P.; Di Bastiano, R.; Fux, J.; Méndez Isla, M.; Molinari, V.; Sosa, N. (2018). Sociología y educación secundaria: reflexiones en torno a los contenidos del DC de sociología de la Prov. de Buenos Aires. X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada, Argentina. EN: [Actas]. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11329/ev.11329.pdf

-Álvarez Méndez, J.M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo en Revista de Educación N° 282; Madrid Disponible en https://books.google.com.ar/books?id=P674xn43RkkC&pg=PA203&lpg=PA203&dq=contrerasdomingo+de+estudiante+a+profesor&source=bl&ots=zeQA0Dp7PM&sig=fRQ320ryEfOVDD5x2odG_gqRN

Tw&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi67fqMsoPTAhVFWpAKHevNBpIQ6AEIXTAH#
v=onepage&q=contreras%20domingo%20de%20estudiante%20a%20profesor&f=false

-**Basualdo**, C. (2017) Sociología en la escuela media Argentina: un análisis comparativo de los diseños curriculares. XII Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de Buenos Aires.

-**Cols**, E. (2016) Programación de la enseñanza; Ficha de cátedra Didáctica 1 Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>

-**Connell**, R. (2009) La justicia curricular. Buenos Aires, Laboratorio de políticas públicas, CLACSO, disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

-**Cuestas**, P. (2020) Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Uruguay y Brasil. Cuestiones de Sociología nro 23, Universidad Nacional de La Plata.

-**De Alba**, A. (1998) Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

-**Ficcardi** (2012) “Los campos de conocimiento en transposición didáctica de las ciencias sociales y la comunicación”, Millcayan. Mendoza 4.

-**Fiori**, N. (2020) Las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física. Universidad Nacional de Luján.

-**Mendez Karlovich**, M. (2020). Curriculum y colonialidad: Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. Archivos de Ciencias de la Educación, 14 (18), e089. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12849/pr.12849.pdf

-**Molinari**, V. (2008). La sociología en la escuela. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.

Disponible

en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6262/ev.6262.pdf

(2009) “La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP” *Cuestiones de Sociología La Plata*, 5-6: 391-405.

-**Orozco Fuentes, B.** (2007) “El asesor del curriculum: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención” en R: R. Angulo y B. Orozco (coords.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular de educación superior*. México: Plaza y Valdés: 117-142.

-**Pereyra, D y Pontremoli, C** (2014) ¿La Sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de la sociología en la escuela media en Argentina: Docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educacao e realidade*, 39: 1: 109-130.

-**Pipkin, D y Sofía, P.** (2004) La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

-**Siede, Isabelino A..** (2018). *Enseñanza de la sociología en las escuelas secundarias bonaerenses: propósitos que expresan los docentes*. X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada, Argentina. EN: [Actas]. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología (*Ponencia*)

-**Terigi, F.** (1999) *Curriculum*. Itinerarios para aprehender un territorio. Editorial Santillana, Buenos Aires.

-República Argentina (1993) Ley Federal de Educación 24.195. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

- (2006) Ley de Educación Nacional 26.206. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1J154oiL96qK-Z-h91kmuP4-uxx4TR3sHIy8CdCluFA8/edit>

- Provincia de Salta (2012) Diseño curricular para Educación secundaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica.
- Provincia de Jujuy (2018) Diseño curricular para Educación secundaria. Ciclo orientado. Tomo 3: Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades.
- Provincia de Tucumán (2015) Diseño Curricular. Bachiller en Ciencias Sociales. Ciclo Orientado. Campo de formación específico. Ministerio de Educación.
- Provincia de Santa Fé (2013) Educación secundaria. Ciclo orientado. Orientaciones curriculares.
- Provincia de Entre Ríos (2013) Diseño curricular de Educación secundaria. Tomo II
- Provincia de Misiones (2013) Diseño curricular jurisdiccional. Ciclo Secundario orientado. Desarrollo de la propuesta curricular por orientación. Tomo II
- Provincia de Corrientes (2015) Diseño curricular jurisdiccional. Ciclo Orientado de la Educación secundaria. Bachiller en ciencias sociales.
- Provincia de Córdoba (2012) Diseño curricular educación secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. Tomo III. Secretaría de educación.
- Provincia de San Luis (2020) Resolución n°227 Ministerio de Educación. Diseño curricular jurisdiccional de educación secundaria. Orientación Ciencias sociales.
- Provincia de Mendoza (2015) Diseño curricular provincial. Bachiller en Ciencias sociales y Humanidades. Educación secundaria orientada.
- Provincia de La Pampa (2013) Materiales Curriculares. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Sociología. Ministerio de Cultura y Educación.