



Carrera de Especialización en Docencia Universitaria –
Cohorte 2020
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

REPENSANDO LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD: NUEVOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA



Imagen: Carolina Monterrubio

Estudiante: Dra. Estefanía Martynowskyj

Tutora: Dra. María Florentina Lapadula

Fecha: 25 de marzo de 2026

TÍTULO: Repensando la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad: nuevos recursos didácticos para Sociología de la Cultura

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo describir una innovación pedagógica desarrollada e implementada en la cátedra Sociología de la Cultura, del departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante 2024 y 2025, y analizar sus resultados: la creación de una clase práctica con formato de aula-taller y la incorporación de recursos didácticos que fomentan la participación activa de los/as estudiantes en las clases teórico-prácticas.

El objetivo de la innovación fue construir una propuesta de enseñanza que propicie una enseñanza poderosa. A lo largo de diez años como docente de prácticos, primero, y de teórico-prácticos, después, constaté que las clases expositivas tradicionales que mayormente utilizábamos en la cursada, si bien podían sorprender y entusiasmar -y en el peor de los casos aburrir a los/as estudiantes, dependiendo de los conocimientos y habilidades orales y performáticas del/a docente-, no necesariamente producían aprendizajes significativos. Por ello creía necesario transformar mi práctica docente, incorporando nuevas estrategias de enseñanza y recursos didácticos, que pusieran en el centro del proceso educativo a los/as estudiantes y la relación entre realidad y corpus teórico, propiciando aprendizajes significativos y duraderos.

PALABRAS CLAVES: UNIVERSIDAD; CIENCIAS SOCIALES; CLASES PRÁCTICAS; ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA; RECURSOS DIDÁCTICOS; ENSEÑANZA PODEROSA

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO CONTEXTUALIZADO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Diagnóstico	4
1.2 Problematización.....	6
1.3 Antecedentes	8
1.4 Justificación.....	10
2. FUNDAMENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL	11
3. OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	14
3.1 Objetivo general	14
3.2 Objetivos específicos.....	14
4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	14
4.1 Planificaciones de las clases teórico-prácticas y prácticas	16
Propuesta de enseñanza para las unidades dos y tres	17
Propuesta de enseñanza para la unidad cuatro	22
Propuesta de enseñanza para la unidad cinco	28
Propuesta de enseñanza para la unidad seis	32
Propuesta de enseñanza para la unidad siete.....	33
Propuesta de enseñanza para la unidad ocho.....	34
5. EVALUACIONES.....	37
5.1 De docentes a estudiantes: evaluaciones de los aprendizajes	37
5.2 Análisis de la implementación de la innovación pedagógica y evaluación de la propuesta de enseñanza por parte de los/as estudiantes.....	39
7. CONCLUSIÓN.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

1. PLANTEAMIENTO CONTEXTUALIZADO DEL PROBLEMA

1.1 Diagnóstico

Sociología de la cultura, la cátedra en la cual me desempeño como docente desde 2014, integra la currícula de la Licenciatura en Sociología, que según indica el Plan de Estudios (2006) tiene entre sus propósitos de formación académico profesional propiciar:

- Disposición a localizar su propio rol y la realidad a través de una **perspectiva crítica**, con la finalidad de **analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados**.
- Disposición a **generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos**, proponer esquemas de acción como expresiones de su **capacidad creadora**¹.

Asimismo, forma parte del área teórica, que tiene como objetivo:

“Proveer al estudiante de un **pensamiento teórico sólido, coherente y crítico** que le proporcione **identidad disciplinar**. Para lograr este propósito se seleccionarán contenidos que privilegian el criterio formativo sobre el informativo; contenidos que permiten la **comprensión y recuperación crítica** de los distintos sistemas explicativos de lo social que se han desarrollado en el seno de la **tradición sociológica**”

Los/as estudiantes de la Licenciatura en Sociología cursan esta materia durante el cuarto año de la carrera y su aprobación es un requisito para poder cursar el Taller de Tesis. Se encuentran en una instancia previa (y a veces simultánea) a la definición y construcción de sus problemas de investigación para sus tesis, la cual es requisito para obtener la licenciatura. Por lo cual, es

¹ Plan de estudios de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (OCA 1025/06 – OCS 1396/06). Disponible en <https://humanidades.mdp.edu.ar/sociologia/licsociologia/>

importante que logren fortalecer la identidad disciplinar, tanto como adquirir habilidades que les permitan “generar líneas originales de pensamiento y abordar problemas desde nuevos ángulos”, según se indica en los propósitos del plan de estudios.

El plan de trabajo docente (PTD) de Sociología de la cultura adopta una perspectiva socio-semiótica de la cultura, que la entiende como “el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”.

Tiene como principal objetivo:

“que les estudiantes adquieran herramientas teóricas y conceptuales derivadas de diversas perspectivas analíticas que constituyen el campo de la sociología de la cultura y el análisis cultural, y que desarrollen a partir de las mismas un pensamiento crítico y reflexivo de las problemáticas abordadas” (PTD Sociología de la cultura, 2025)

El PTD está organizado en torno a una serie de tópicos y problemáticas que incluyen los debates sobre la cultura popular, el análisis de los medios masivos de comunicación, las tensiones entre lo global y lo local en la formación de identidades culturales, la persistencia de la nación como configuración cultural, la formación y negociación de alteridades racializadas y generizadas, y las fronteras entre cultura y naturaleza como construcciones culturales.

Algunos de los objetivos enunciados en el Plan de Trabajo Docente incluyen:

- El entrenamiento en el **uso de herramientas analíticas** provenientes de las diversas aproximaciones que constituyen el campo de la sociología de la cultura.
- La elaboración de sus intervenciones desde una **posición crítica y reflexiva**.
- El **entrenamiento en la exposición de ideas** y en la **escritura académica** y de **divulgación científica**.

Por todo esto, es un espacio propicio para entrenar el análisis crítico de

fenómenos/problemas complejos y la intervención en el debate público, así como para desarrollar su capacidad creativa en el abordaje de problemas sociales.

Sin embargo, durante la cursada y sobre todo en las instancias de evaluación, donde solemos proponer ejercicios de escritura académica o de divulgación científica que requieren de la elaboración de intervenciones críticas y reflexivas, notábamos que muchos/as estudiantes tienen dificultades para salir de cierta zona de confort vinculada a estudiar lo que dicen los/as autores/as y repetirlo, y poder elaborar lecturas propias y situadas a partir de los enfoques abordados. Esto puede deberse a la persistencia de una educación de carácter “bancario”, de naturaleza discursiva, narrativa y disertadora, que, como señala Freire (1968), construye a los educandos como ignorantes y pasivos, negando la educación y el conocimiento como proceso de búsqueda.

1.2 Problematicación

Históricamente la cátedra se organizó en clases teóricas y prácticas, hasta 2024 que se incorporó una docente y propusimos un esquema de clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas. Las clases prácticas siempre tuvieron como objetivo que “les estudiantes enriquezcan en sí mismo su bagaje teórico-conceptual y capacitarles para el **uso de las herramientas analíticas** ofrecidas para futuras instancias de desarrollo profesional y de inserción en grupos u organismos interdisciplinarios de investigación”.

Desde el 2014 y hasta el 2023 tuve a cargo las clases prácticas. Se trataba de clases expositivas, muy similares a las del teórico, ya que se abordaba bibliografía diferente en ambas instancias. Si bien se les solicitaba la lectura previa, muchas veces los/as estudiantes no leían para la clase y eso generaba la necesidad de exponer el contenido de los textos. Esto propiciaba que la clase fuera lo que Maggio (2012) caracteriza como “explicativa de secuencia lineal progresiva”.

Sin embargo, creo que el problema no se encontraba únicamente y ni siquiera fundamentalmente, en la disposición de los/as estudiantes a leer, participar y estudiar. Sino que detecté que tenía que ver con otras dos cuestiones: por un

lado, mi falta de formación docente y, por el otro, el diseño del PTD, en el formato de lista de contenidos.

En relación a la primera cuestión, Tardif (2014) apunta que el saber docente es plural y está formado por la amalgama de saberes que provienen de la formación profesional, saberes disciplinares, curriculares y experienciales. Aunque en el caso de los/as docentes universitarios, muchas veces el saber profesional, es decir, el saber pedagógico que debería adquirirse en la formación del profesorado, se encuentra ausente ya que no es requisito para dar clases tener título de profesor/a.

En mi caso, ocurría esto mismo. Me formé como Licenciada en Sociología y luego realicé un doctorado en Ciencias Sociales, construyendo un perfil profesional orientado principalmente a la investigación –saber disciplinar-. No tuve en esas instancias ninguna formación docente. Comencé a dar clases mientras terminaba de cursar la carrera de grado, en el marco de una beca de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y luego de recibirme, ingresé como ayudante graduada en Sociología de la Cultura, con las comisiones prácticas a mi cargo. Por lo cual el saber docente lo fui construyendo mientras me desempeñaba como docente -saber experiencial y curricular- y teniendo como referencia el perfil de los/as docentes que me habían dado clase durante mi carrera y, sobre todo, de quienes trabajaban conmigo en la cátedra, con cargos de mayor jerarquía. Es decir, se trataba de un saber completamente experiencial, disciplinar y curricular, y no profesional. Sin embargo, mi caso no es un caso aislado, sino que, como señala Davini (2008), “los docentes tienden a enseñar de la misma forma en que ellos han sido formados, cuando eran alumnos” (134), lo cual tiende a reproducir prácticas de enseñanza, que se mantienen estables a través del tiempo.

En relación a la segunda cuestión, el programa de la materia está construido en base a los contenidos mínimos enunciados en el Plan de estudio de la carrera, los cuales componen una lista de temas que abarcan una enorme cantidad de enfoques y problemas, con distintas temporalidades. Esto generaba que la cursada, que ocupa un cuatrimestre generalmente corto (entre 12 y 14 clases, incluyendo los parciales) se convirtiera en una carrera contra el tiempo y se produjeran aprendizajes fragmentarios y en muchos casos, superficiales.

El objetivo de la innovación pedagógica se apoyó en mi interés en que las

clases prácticas se convirtieran en espacios realmente prácticos, donde pudiera guiar a los/as estudiantes en la adquisición de saberes profesionales vinculados a la apropiación crítica y situada de los enfoques, conceptos y temas que abordamos, y a su uso en la expresión oral y escrita de sus ideas. Se trató de un problema de estrategia de enseñanza y recursos didácticos, que puso de relieve la importancia de reflexionar sobre la construcción metodológica de la tarea docente, que es un acto creativo que articula la lógica disciplinar y las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (Edelstein y Coria, 1995).

1.3 Antecedentes

En las universidades argentinas la docencia se realiza en el marco de la cátedra universitaria. Esta es una forma posible de organización de la enseñanza, que se centra en las disciplinas. En el caso de nuestro país la cátedra ha surgido con la universidad misma y se ha mantenido en el tiempo casi sin modificaciones (Monetti, 2020).

La cátedra presenta una organización jerárquica del equipo docente, que a su vez se corresponde con la división de las clases en teóricas (profesores titulares, adjuntos o asociados) y prácticas (jefes y ayudantes de trabajos prácticos).

Esta división supone distintos estilos de enseñanza, es decir, formas de enseñar que se mantienen relativamente estables en el tiempo, que incluyen a su vez distintos recursos didácticos o “medios de enseñanza” que el/la docente utiliza para llevar adelante su práctica. Así, las clases teóricas suelen tener carácter expositivo y ser menos participativas, mientras que en las clases prácticas se espera que el/la docente fomente el intercambio y la participación de los/as estudiantes (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010).

Estas formas de enseñar o estilos, tienen efectos sobre las formas de aprendizaje porque “cuando el docente orienta o conduce a los estudiantes en actividades tales como obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y medios para expresarse, se les está enseñando a aprender” (Joyce y Weil, citados en Ojeda y Alcalá, 2020: 3).

Sin embargo, la formación pedagógica y didáctica no es frecuente entre los/as profesores/as en la universidad (Aberbuj et al., 2019), que suelen tener una formación únicamente profesional y cuyas prácticas de enseñanza se sostienen en sus trayectorias escolares y universitarias. Por lo que dichas prácticas emergen como el resultado de “cristalizaciones sucesivas y yuxtapuestas de la biografía de los docentes, su trayectoria de formación y sus concepciones acerca de asuntos tales como la enseñanza, su propia función como docentes, la función de la universidad y los estudiantes” (Aberbuj et al., 2019: 14). Camilloni (1995) señala que en la educación superior opera una ilusión de adidactismo, que apuntala la creencia de que la enseñanza no es una actividad problemática en sí misma y por eso no hace falta tener una formación específica para ser docente en la universidad.

Asimismo, la enseñanza de las Ciencias Sociales plantea para la didáctica problemas más agudos que el resto de las disciplinas, ya que los saberes que estas ciencias producen no se nuclean bajo un paradigma hegemónico, sino que se corresponden a distintos enfoques y teorías. Por ello es indispensable aceptar la inevitable existencia del conflicto conceptual como punto de partida en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Camilloni, 1994).

Sin embargo, no siempre se ha reconocido la relevancia del punto de vista y el posicionamiento subjetivo y político tanto de los/as docentes, como de los/as autores/as, ni se ha dado relevancia a la relación entre el corpus teórico que componen estas disciplinas y los problemas urgentes y relevantes de la realidad social. Frecuentemente, se ha tratado de “ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos” (Siede, 2010: 211).

Si reconocemos, como afirma Benejam (1997), que el conocimiento social es un conocimiento relativo e intencional, desde una perspectiva educativa crítica, el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales debería ser “que los estudiantes sean cada vez más conscientes de su sistema de valores, sean capaces de hacer una reflexión crítica de lo que piensan y puedan pensar posibles alternativas” (Benejam, 1997: 43).

1.4 Justificación

Algunas autoras señalan que nuestro sistema universitario “conjuga una matriz política con fuerte vocación democrática -y, más recientemente, inclusiva- con prácticas institucionales y de enseñanza que suelen restringir el acceso efectivo al conocimiento” (Aberbuj, Guevara y Fernández Fastuca, 2019: 13). Es decir que, el acceso efectivo a la universidad está intrínsecamente relacionado con la transformación y la mejora de las prácticas de enseñanza, de modo que no se vuelvan expulsivas y tampoco produzcan aprendizajes superficiales, impactando, por un lado, en la calidad de la formación de los/as futuros/as profesionales y, por otro, en el interés de los/as estudiantes en la formación superior.

Asimismo, como señala Mariana Maggio (2018), la clase universitaria tal cual la conocemos está perdiendo sentido porque “la expansión de canales de video y transmisiones en línea facilita el acceso a clases, conferencias y tutoriales, que abordan los contenidos que desplegamos en el aula” (19). De modo que, para acceder a estos contenidos, los/as estudiantes no necesitan participar de una clase, ni virtual ni presencialmente, pudiendo generarse una pérdida de interés en la universidad.

Para recuperar la relevancia de la enseñanza universitaria, la autora nos invita a producir lo que llama una *enseñanza poderosa*, es decir, situada; actualizada; donde los debates inter y transdisciplinarios son relevantes y el carácter del conocimiento es siempre provisorio; que se sostiene en interrogantes abiertos que fomentan la creación de nuevos conocimientos y que nos conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas. Para ello es necesario desarticular el modelo pedagógico clásico o tradicional, en el marco del cual la práctica de la enseñanza implica transmitir contenidos y ubicar nuestra práctica docente en la línea “crítica contemporánea” (Freire, 2015; McLaren, 1984; Giroux, 2003), en el marco de la cual “enseñar es 'enseñar a pensar', orientar los procesos de construcción del conocimiento” (Ojeda y Alcalá, 2004: 3). Así podríamos construir propuestas de enseñanza en donde los/as estudiantes tengan la posibilidad no ya de repetir conocimientos, sino de apropiarse de los mismos para producir otros nuevos que les permitan intervenir en el tiempo complejo que les toca vivir y desarrollarse tanto personal como profesionalmente. Como señala Donna Haraway (2019), “vivimos en tiempos

perturbadores, tiempos confusos, tiempos turbios y problemáticos (...) Nuestra tarea es generar problemas, suscitar respuestas potentes a acontecimientos devastadores, aquietar aguas turbulentas y reconstruir lugares tranquilos” (19). De modo que se volvió necesario repensar las clases prácticas de Sociología de la cultura y construir nuevas propuestas de enseñanza y recursos didácticos que pongan a los/as estudiantes en el centro y se funden en una serie de temas/problemas relevantes para ellos/as. Como apunta con claridad Steiman (2008),

“la clase de trabajos prácticos puede ser una clase dedicada a una forma especial de trabajo que le da una identidad particular, distinta de una clase ‘teórica’ y cuya particularidad radica en el tipo de trabajo cognitivo –el análisis aplicado– que se implica en la propuesta didáctica y en el tipo de situaciones de aprendizaje que se proponen: el trabajo en torno a situaciones o problemas concretos” (84).

Asimismo, fue necesaria una reflexión docente situada y permanente, que facilitara la transformación de mi práctica de enseñanza en el sentido señalado.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL

En su libro “Dar clase con la boca cerrada”, Finkel (2008) sostiene que la buena docencia es aquella capaz de crear las circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas. Un aprendizaje de ese estilo, es aquel que es significativo, que produce una comprensión genuina y que perdura en el tiempo. Se trata menos de “hacer conocer algo que de hacer comprender nuestra potencia de conocer” (Spinoza citado en Birck, 2011: 221). En la misma línea, Meirieu (2003) habla del no-poder del/a educador/a, en tanto “todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende” (p.8) y por ello no es posible desencadenar mecánicamente aprendizajes. El/a docente tiene dos tareas y responsabilidades esenciales: “la construcción del espacio de seguridad como «marco posible para los aprendizajes», y el trabajo sobre los sentidos como un «poner a disposición de

los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes»” (Meirieu, 2003: 11).

¿Qué hacer en el aula para crear las circunstancias que nos permitan estimular un aprendizaje significativo? ¿Cómo practicar una enseñanza poderosa?

La bibliografía especializada señala que no hay recetas mágicas y que no se trata de aplicar una serie de pasos y técnicas de manera estandarizada, sino de promover “la reflexión permanente y compartida sobre las propias acciones de enseñanza y las de los colegas, promoviendo y posibilitando las buenas prácticas” (Anijovich y Mora, 2010: 17). Estas buenas prácticas incluyen una construcción metodológica (Edelstein, 1996) que genera opciones de *estrategias de enseñanza*, es decir, de “orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2010: 23). Asimismo, como apunta Monzón (2016), la planeación estratégica consiste en hacer un plan basándose en lo que nuestros/as estudiantes quieren, esperan, anhelan, desean, pueden hacer y no pueden hacer, saben y desconocen, etc. (46).

Se trata entonces de poner en el centro de la enseñanza a los/as estudiantes, de producir un desplazamiento desde una enseñanza basada y centrada en la información de los/as profesores/as a una enseñanza basada en la actividad formativa de los/as estudiantes (de la Torre y Violant, 2003). Este desplazamiento se apoya en una conceptualización del conocimiento como una práctica situada, es decir, como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2003). Por lo tanto, una estrategia de enseñanza que pretenda producir una enseñanza poderosa, que estimule aprendizajes significativos, precisa poner en marcha prácticas educativas auténticas, que propongan actividades que sean relevantes en los escenarios culturales en los cuales actúan los/as estudiantes. Esto promueve la construcción de significado, posibilitando “dar sentido a lo aprendido, entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas”, trascendiendo la repetición memorística de contenidos inconexos (Ausubel citado en Díaz Barriga, 2003: 4).

Las actividades y recursos didácticos, ocupan en estas perspectivas un lugar protagónico, ya que favorecen la participación de los/as estudiantes, su

involucramiento activo. Anijovich y Mora (2010) las definen como “tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes (...) instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (26).

Los métodos que se nuclean bajo la categoría de Aprendizaje Basado en Problemas, como el estudio de casos, el método de solución de problemas, el de problematización y el de proyectos, se centran en el protagonismo de quienes aprenden y “buscan que los estudiantes tomen conciencia y control del propio proceso de aprender en contextos y situaciones realistas y propias de la acción, en forma razonada y dentro de contextos manejables” (Davini, 2008: 132).

Pitkin (2009) señala que las estrategias de enseñanza que sustentan estos métodos o recursos didácticos se basan en el establecimiento de relaciones significativas entre la realidad y los modelos y corpus teóricos; actúan para desestabilizar el sentido común y consideran a los/as estudiantes como sujetos sociales, un otro al que debe respetarse su individualidad.

Este proyecto de trabajo profesional partió desde una perspectiva pedagógica crítica, para problematizar la clase expositiva tradicional, y la intervención docente que la caracteriza. Finkel (2008) la nombra como “dar clases narrando” y señala que supone que los/as profesores/as enseñamos, básicamente, hablando, diciendo a los/as estudiantes lo que deberían saber. En esta misma línea, Freire (1968) apunta que la narración y la disertación son las acciones típicas de una educación bancaria que supone una relación entre un sujeto -el que narra- y objetos pacientes y oyentes – los educandos-. Del hecho de haber constatado en mi práctica docente en la universidad que ese tipo de clases, que pueden sorprender, entusiasmar o aburrir a los estudiantes -dependiendo de los conocimientos y habilidades orales y performáticas del/a docente-, no necesariamente producen aprendizajes significativos, nació mi necesidad de transformar mi práctica docente, repensando la construcción metodológica de mis clases e incorporando estrategias de enseñanza y recursos didácticos, que pongan en el centro del proceso educativo a los/as estudiantes. Así, intenté llevar a la práctica lo que sostiene Freire acerca de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción” (Freire, 2004: 12)

3. OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

3.1 Objetivo general

-Construir una propuesta de enseñanza que propicie una enseñanza poderosa en las clases prácticas de la cátedra de Sociología de la cultura

3.2 Objetivos específicos

- Diseñar estrategias de enseñanza y recursos didácticos que potencien una enseñanza poderosa
- Desarrollar las planificaciones de las clases prácticas y teórico-prácticas, poniendo en acción las estrategias y recursos diseñados
- Evaluar la construcción y el desarrollo de las planificaciones llevadas a cabo

4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Originalmente este proyecto de trabajo profesional estaba pensado para diseñar una estrategia de enseñanza y recursos didácticos para las clases prácticas que estaban a mi cargo, en el esquema histórico de la cátedra, organizado en torno a una clase teórica y otra práctica. Sin embargo, dado que se incorporó una docente en carácter de ayudante graduada al equipo de trabajo y yo pasé a ocupar el rol de Jefa de Trabajos Prácticos, decidimos con el titular sumar una clase práctica y convertir la mía en un teórico-práctico. Por ello este proyecto se desdobló para repensar de manera conjunta ambas clases. La innovación pedagógica constó entonces del diseño de un programa nuevo para las clases prácticas, con el formato de aula-taller, realizado en conjunto con el titular y la docente a cargo; y el desarrollo de una construcción metodológica que fomente la participación activa, para las clases teórico-prácticas.

Como señalé con anterioridad, el propósito de esta innovación pedagógica, es

decir, lo que como profesora intenté generar, fue la profundización de la dimensión práctica de las clases prácticas, con el objetivo de que los/as estudiantes pudieran adquirir saberes profesionales vinculadas a la apropiación crítica y situada de los enfoques, conceptos y temas que abordamos en la cátedra, y a su uso en la expresión oral y escrita de sus ideas. En palabras de Freire (2004), intenté no tanto “transferir conocimiento”, como “crear las posibilidades de su producción”.

Mantuvimos la organización original del PTD, en unidades que abordan diversos tópicos de la sociología cultural, con un formato de clase expositiva para el teórico, en la cual el docente trabaja con un texto conceptual; un formato mixto, expositivo y con recursos didácticos para que los/as estudiantes realicen trabajo en el aula, para las clases teórico-prácticas en las cuales se analizan investigaciones empíricas que ilustran las discusiones conceptuales del teórico; y un formato de aula-taller para las clases prácticas, donde se trabaja sobre el mismo tema que en las otras clases, pero sin incorporar bibliografía académica, sino recursos didácticos que promueven la apropiación de estos enfoques y conceptos y la elaboración de nuevos materiales por parte de los/as estudiantes.

A continuación, describiré la planificación de la innovación pedagógica para las clases teórico-prácticas (T-P) y prácticas, siguiendo el orden del PTD.

Ya que en las clases T-P se trabajan textos distintos a los de las clases teóricas, pero complementarios, resulta necesario ocupar una parte de la clase para presentar los enfoques particulares de los/as autores/as sobre los temas trabajados en cada unidad y una síntesis de las mismas. Asimismo, dado que los enfoques analíticos abordados poseen una gran potencia para analizar problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018), se destinan distintos momentos de la clase para propiciar que los/as estudiantes puedan establecer relaciones significativas entre la realidad y el corpus teórico trabajado. Para ello se propone trabajar con diversos recursos didácticos, como el estudio de casos, ejercicios de conceptualización y problematización, y juegos, todos los cuales fueron desarrollados como parte de la innovación pedagógica diseñada en el marco de este trabajo profesional.

En las clases prácticas, con formato de taller, se utilizan diversos recursos

didácticos como videos, imágenes y textos, para orientar la elaboración de textos, infografías, exposiciones orales y simulaciones de evaluaciones de trabajos científicos, que recuperen los conceptos y enfoques abordados en cada unidad.

Luego de su implementación durante las cursadas de 2024 y 2025, se evaluó el diseño y la implementación de las planificaciones llevadas a cabo.

4.1 Planificaciones de las clases teórico-prácticas y prácticas

Elizabeth E. Gothelf, en su texto “Planifico, luego improviso. La planificación de actividades educativas como herramienta de trabajo” (2003), define la planificación como “un proceso a partir del cual elaboramos **hipótesis de trabajo** que nos permiten intervenir en situaciones humanas complejas e indeterminadas”. Por ello es que debería tener un carácter flexible, que nos permitirá adecuar el plan de enseñanza construido, dependiendo de las particularidades del grupo de estudiantes con el que trabajemos, del entorno institucional y de la situación de clase particular.

Cuando planificamos situaciones educativas, tomamos decisiones acerca de qué es lo que queremos transmitir, para qué y por qué; cómo vamos a promover dichos aprendizajes; qué y cómo vamos a evaluar y que tiempo nos tomará.

Esto nos permite reflexionar sobre nuestra práctica antes de ponerla en marcha, estudiar las alternativas que tenemos disponibles, las circunstancias reales en las que actuaremos, prever los recursos que vamos a necesitar y anticipar las consecuencias posibles de la opción que elijamos.

Siguiendo esta perspectiva, planifiqué la enseñanza de las clases teórico-prácticas y prácticas del PTD de la materia en la cual me desempeño. Estas últimas se realizaron de manera colectiva entre el titular y la docente a cargo de los prácticos, así como también contaron con la colaboración de una estudiante y un graduado que participaron como adscriptos/as.

En su descripción específico cuáles son los objetivos que guían la intervención docente de ambas clases; los contenidos que se abordan; las actividades propuestas para favorecer aprendizajes; los materiales que sirven de soporte; la distribución y duración de las actividades y la forma en que se evaluará si se

cumplieron los objetivos propuestos.

Propuesta de enseñanza para las unidades dos y tres

Las unidades 2 y 3 del PTD abordan, desde distintas entradas analíticas, los aportes y obstáculos de la tradición marxista para analizar la dimensión cultural, centrándose en la categoría de ideología e industria cultural, respectivamente.

En los teóricos se abordan dos textos clásicos, uno de Terry Eagleton, que describe y analiza las distintas acepciones del concepto de ideología (unidad 2) y otro de Theodor Adorno, donde explica el alcance analítico del concepto “industria cultural”, creado por él y por Max Horkheimer (unidad 3). Mientras que en el teórico-práctico trabajamos con dos estudios empíricos que utilizan como parte de su marco teórico estos conceptos; uno del antropólogo Gastón Gordillo, que estudia la manera en que los/as Tobas que habitan el Gran Chaco producen memorias sobre el período de proletarización de su comunidad, en los ingenios azucareros. Y otro de dos comunicadoras, Carolina Justo von Lurzer y Carolina Spataro, que reflexiona sobre las críticas recibidas por ambas durante la elaboración de sus tesis doctorales, en las cuales investigaron la relación entre mujeres y cultura de masas, debido a su posicionamiento crítico en relación a la matriz analítica derivada del concepto de industria cultural.

En ambas clases elaboré y propuse dos ejercicios de inicio que tenían el objetivo de indagar en sus saberes previos sobre los temas abordados en cada unidad y promover el intercambio de ideas y la formulación de preguntas y un punto de vista crítico sobre el trabajo conceptual de los/as autores/as estudiados.

Para la primera presenté tres pares de imágenes y les pedí a los/as estudiantes que me dijeran cuales pensaban que eran imágenes ideológicas y por qué. Frente a cada intervención realicé preguntas que propiciaron que debieran ampliar sus afirmaciones y promoví que pudieran dialogar entre ellos/as cuando emergieron respuestas distintas. Este ejercicio tiene como objetivo identificar la manera en que utilizaban el concepto de ideología y usar ese punto de partida para explicar las distintas acepciones que aparecen en el texto del teórico, reforzando su apropiación crítica.



Imágenes utilizadas para el ejercicio de inicio de la unidad 2.

Luego, para iniciar el trabajo sobre el texto de Gordillo, propuse que viéramos un corto de un documentalista brasileiro, Jorge Furtado, llamado *La isla de las flores* (1989), donde el director explica el fetichismo de la mercancía -que es el concepto que utiliza Gordillo para su análisis-, siguiendo la circulación de un

tomate desde su cosecha hasta su desecho en un criadero de cerdos². Al mostrar cómo las clases más desfavorecidas sólo tienen acceso a ese tomate luego que se ha podrido y una vez que los chanchos lo han desechado como alimento. Fomenta que los/as estudiantes se familiaricen con las nociones centrales de esta perspectiva teórica (mercancía, valor de cambio, valor de uso, alienación, dominación, fetichismo, ideología) a partir de un material audiovisual con un registro diferente al del paper científico, lo cual tiene el objetivo de alentar una discusión más descontracturada sobre un tema que reviste complejidad teórica y que suele dificultar la participación de quienes no manejan los términos de la discusión.

Para la clase de la unidad 3, en la cual abordamos un trabajo de Spataro y Justo von Luzer antes mencionado, en el cual las autoras problematizan con una mirada más flexible que la de Adorno y Horkheimer, el rol de los/as consumidores/as en la recepción/apropiación de bienes simbólicos de la industria cultural, construí un ejercicio de inicio para que los/as estudiantes analicen uno de esos bienes. Puntualmente la industria pornográfica, a partir de la pregunta acerca de cómo se relaciona la industria cultural y la experiencia, en este caso, vinculada a la sexualidad y el género. Para ello seleccioné tres materiales que, desde miradas distintas, construyen discursos y saberes sobre este fenómeno. El que da inicio al ejercicio es el corto “Sin educación sexual”³, dirigido por Carles Valdés y producido por Vimema como video de apertura y promoción del festival de cine pornográfico feminista *Salón Erótico Barcelona* en el año 2018. En este video de 1.32 minutos de duración, los/as organizadores/as del festival promueven la educación sexual con perspectiva de género en las escuelas, con la hipótesis de que, ante su falta, esta queda a cargo del porno comercial mainstream, que funcionaría como “un libro de instrucciones” androcéntrico y patriarcal. El video y las preguntas orientadoras del debate promovieron un debate acerca de la relación entre los discursos de la industria cultural y las experiencias y acciones de las personas, dando lugar a que los/as estudiantes pudieran compartir sus puntos de vista y yo como docente pudiera hacerles preguntas a partir del debate teórico que aborda la

² Disponible en <https://vimeo.com/502812320>. Consultado el 2/3/2026.

³ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Pj0Uh2Pe6JU>. Consultado el 16/02/2026.

unidad.

A continuación, presenté otros dos materiales, basados en la recopilación de datos de carácter cuantitativo y cualitativo, que se presentaron como posibles insumos de investigación, si quisiéramos estudiar desde la sociología cultural este fenómeno. El primero fue una selección de gráficos sobre consumo de pornografía *online* que produce la plataforma pornográfica *PornHub*, donde describe el tráfico que ocurre en la misma por países y discriminado por género, edad y generación. El segundo se trató de extractos de una encuesta abierta realizada por mí en 2017, sobre el consumo de pornografía por parte de mujeres, que incluía preguntas sobre las formas de ver este material audiovisual (qué ven, en qué situaciones, para qué, que les gusta/disgusta, entre otras). El objetivo del ejercicio fue que pudieran comprender como distintas aproximaciones a un mismo fenómeno pueden arrojar conclusiones diferentes que tienen menos que ver con el objeto o fenómeno, que con el punto de vista de quien lo analiza. Así, el análisis de datos de la plataforma permite tener una mirada global sobre la producción y el consumo de pornografía, pero no permite comprender las experiencias de las personas que la consumen, algo a lo que se puede acceder a partir de técnicas de investigación cualitativas.

Luego de realizar este ejercicio, expliqué los debates teóricos implicados en la unidad, utilizando como punto de partida el texto de lectura obligatoria y retomando las discusiones e intervenciones de los/as estudiantes durante el ejercicio de inicio. Como cierre compartí un video que recoge un fragmento de una entrevista realizada al antropólogo colombiano Jesús Martín Barbero, referente de los estudios culturales en Latinoamérica, donde narra el “escalofrío epistemológico” que lo llevó a acuñar el concepto de *mediaciones*⁴, para estudiar el consumo popular de melodramas en Colombia en la década de 1980. Este concepto le permitió sortear el determinismo de la perspectiva

⁴ Oponiéndose al modelo ideologista de Adorno y Horkheimer que proponía el análisis de la ideología dominante como el canal de acceso a los efectos producidos por los mensajes que emite la industria cultural, acuñó en la década de 1980, el concepto de mediaciones para quitarle protagonismo a los medios y dárselo a la relación de las personas con los medios. Esto le permitió dar cuenta de las instancias socioculturales que atraviesan y dan sentido al proceso de comunicación, sobre todo a la recepción, como por ejemplo la cotidianidad familiar, el *hábitus*, las competencias culturales, entre otras. Ver Jesús Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, Gustavo Gili, 1987.

adorniana. El objetivo de cerrar la clase con este video fue evidenciar como la producción teórica surge como necesidad analítica, frente a situaciones contextuales ante las cuales las teorías existentes no dan buenas respuestas; al mismo tiempo que propiciar una actitud reflexiva y creativa frente a procesos y fenómenos sociales que ponemos a discusión en las clases prácticas.

En la clase práctica correspondiente a la unidad 2, que es la primera clase práctica, se presenta la modalidad de trabajo de este espacio y la consigna del trabajo práctico que deben realizar y exponer en la mitad de la cursada. Se trata de una infografía, que tiene como objetivo que los/as estudiantes profundicen el estudio de alguna de las unidades de su interés y puedan analizar algún fenómeno social actual a partir de los conceptos estudiados. Con este ejercicio esperamos promover la apropiación teórica y la producción de análisis críticos, en un formato de divulgación para redes sociales. El objetivo es entrenar a los/as estudiantes en la intervención en el debate público en medios digitales, a partir de un formato acorde a esos espacios, sin perder especificidad disciplinar y profundidad analítica.

En la segunda parte de la clase se propone un debate sobre la relación entre el género y la ideología, utilizando como disparadores un video y un artículo de divulgación con miradas contrapuestas. Uno del politólogo e *influencer* de la derecha radical, Agustín Laje, que cuestiona lo que los sectores conservadores denominan “ideología de género” y otro, del historiador y activista *queer* Emmanuel Theumer, que historiza el surgimiento del movimiento contra la “ideología de género” y propone que se trata de una apuesta de restauración de un orden de género patriarcal⁵. Luego de la lectura grupal del texto y de ver el video, la docente introduce preguntas para guiar la discusión y alentar la participación de los/as estudiantes y la expresión oral de sus ideas, promoviendo la utilización de los conceptos abordados en las clases teórica y teórica-práctica.

En la clase práctica correspondiente a la unidad 3 se propone un debate sobre la relación entre ideología e industria cultural. A partir de notas periodísticas

⁵ Agustín Laje (2019), “La IDEOLOGÍA DE GÉNERO aplasta la LIBERTAD”, video de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=RDeoYGq2GHM>; Emmanuel Theumer (2018). “Del género como ideología”. Latfem, <https://latfem.org/del-genero-ideologia/>

que analizan el intento de homicidio de la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner el 1 de septiembre de 2022, vinculando este hecho con los llamados discursos de odio producidos y/o difundidos por los medios masivos de comunicación y las redes sociales. Estos artículos se complementan con un informe sobre “Discursos de Odio en Argentina”, producido por el Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos (LEDA, UNSAM) en 2021.⁶

Luego de leer el material, los/as estudiantes realizan una puesta en común para reflexionar colectivamente sobre los distintos puntos de vista desarrollados en las notas y el informe. En la segunda parte de la clase, en grupos de dos personas, escriben un perfil de uno de los responsables del intento de homicidio, Fernando Sabag Montiel, haciendo de cuenta que encarnan el punto de vista de Theodor Adorno para explicar las acciones de este sujeto a la luz de la industria cultural. A continuación, intercambian entre grupos los perfiles que escribieron y realizan una crítica del que les toca leer, utilizando la perspectiva de Raymond Williams y Carolina Spataro & Carolina Justo von Lurzer. De este modo promovemos la apropiación de las potencialidades de ambas perspectivas teóricas y también de sus limitaciones, propiciando que encuentren una voz personal en la puesta en común que se realiza al final de la clase.

Propuesta de enseñanza para la unidad cuatro

La unidad 4 trabaja sobre los aportes de la antropología interpretativa para la sociología cultural, específicamente las herramientas que esta perspectiva analítica aporta para estudiar lo cultural desde el sentido profundo de las acciones sociales. Para ello introducimos una serie de categorías teórico-metodológicas tales como redes de significación, acción simbólica, descripción densa, cultura como texto e interpretación. Y luego recuperamos las problematizaciones formuladas desde la antropología posmoderna y

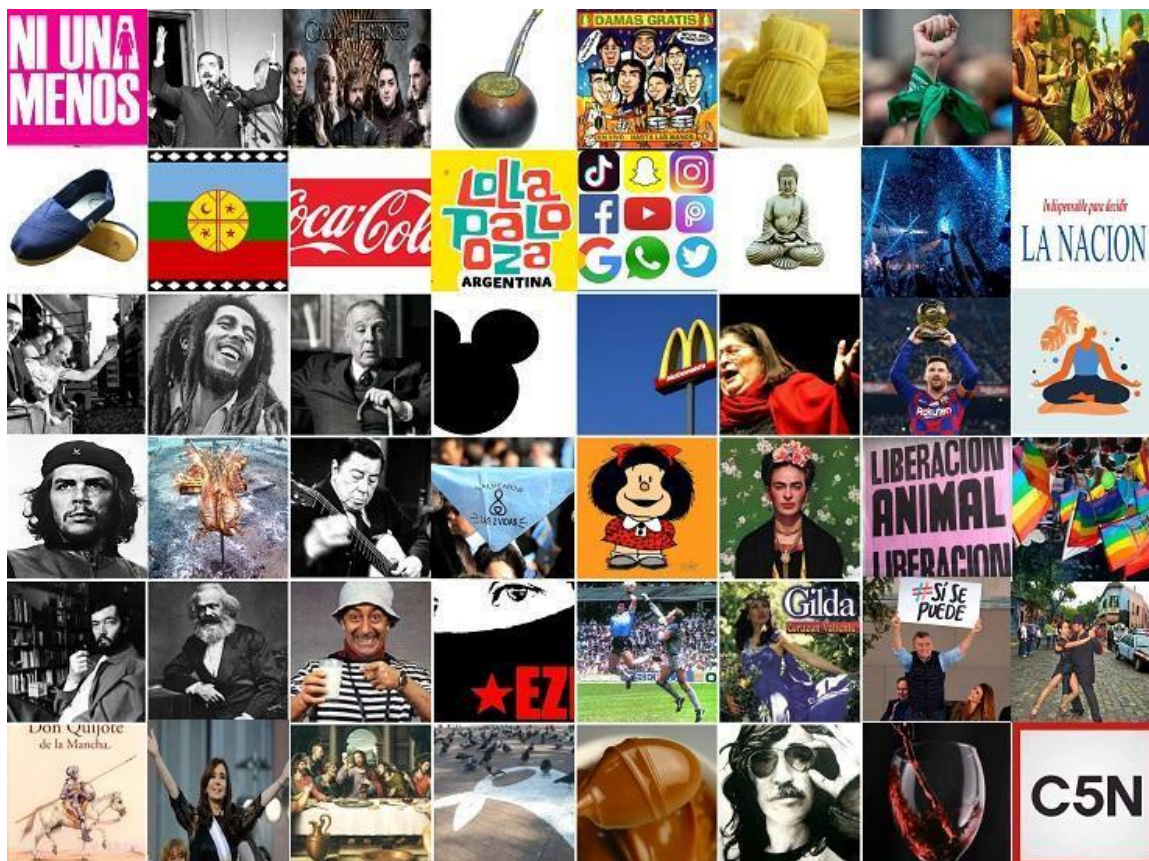
⁶ Parodi, Ramiro (2021). DE QUÉ ESTÁ HECHA UNA BALA. Revista Anfibia. Disponible en <https://www.revistaanfibia.com/de-que-esta-hecha-una-bala/>; Wilkis, Ariel (2022). Sabag Montiel, hijo legítimo de la economía popular. Diario Ar. Disponible en https://www.eldiarioar.com/opinion/sabag-montiel-hijo-legitimo-economia-popular_129_9300758.html; Ipar, E. et. al. (2021). Informe LEDA 1: Discursos de Odio en Argentina. UNSAM. Disponible en [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unsam.edu.ar/leda/docs/Informe-LEDA-1-Discursos-de-odio-en-Argentina-b.pdf](https://www.unsam.edu.ar/leda/docs/Informe-LEDA-1-Discursos-de-odio-en-Argentina-b.pdf).

poscolonial tanto al concepto clásico de cultura formulado por la antropología interpretativa, como al método etnográfico tradicional. Finalmente reflexionamos sobre la reciente reconceptualización antropológica del concepto de cultura (configuraciones culturales), que se distancia del radicalismo de la crítica posmoderna.

En el teórico se trabaja sobre un texto clásico de Clifford Geertz, “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” (en *La interpretación de las culturas*) y sobre un texto de Alejandro Grimson y Pablo Semán, “La cuestión cultura”, que comenta el devenir del debate antropológico al respecto de este concepto. Mientras que en el teórico-práctico leemos una investigación de la antropóloga palestina-estadounidense Lila Abu-Lughod, “La interpretación de las culturas después de la televisión” que, a partir de una etnografía realizada con mujeres campesinas del alto Egipto, tensiona y cuestiona este concepto medular de su disciplina.

Los objetivos de la clase son estimular la reflexión sobre las potencialidades y los límites (analíticos y políticos) del concepto de cultura –tanto el clásico como el forjado por la crítica posmoderna- y promover una apropiación crítica de dicho concepto para dar cuenta de la alteridad en el mundo contemporáneo.

Para ello, como actividad de inicio, presento a los/as estudiantes un collage de imágenes y les solicito que cada uno/a seleccione 10 que le parezcan representativas de la “argentinidad” o “cultura nacional” y otras 10 que representen su individualidad.



Collage “argentinidad”. Elaboración propia

Con este ejercicio espero que puedan pensar acerca de la forma en que usan el concepto de cultura y lo que ya saben sobre el mismo.

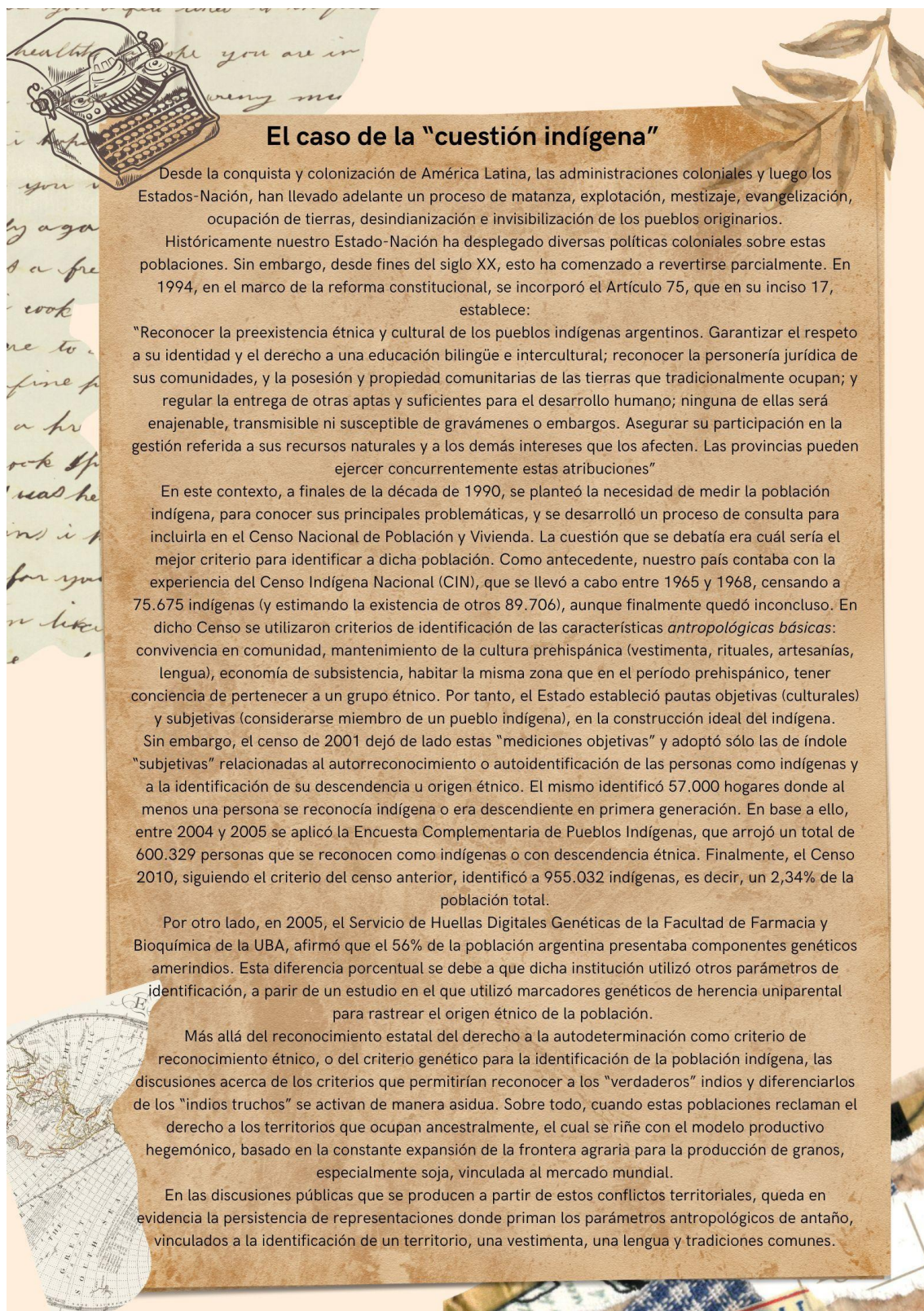
Las imágenes seleccionadas nos permiten visibilizar la diversidad de identificaciones y la forma de conceptualizar la relación “nosotros” / “otros”. Es evidente que hay cosas, símbolos, que hablan de una especificidad histórica, ligada al territorio nacional. Pero también que hay cosas que se integran en esa especificidad que trascienden nuestras fronteras. Entonces las preguntas que guían la puesta en común son: ¿es útil el concepto de cultura, en tanto trama de significados compartidos, para pensar en “nosotros”? ¿existe una cultura argentina o hace falta tener en cuenta otras dimensiones (además de los significados compartidos) para entender las diversidades específicas que nos constituyen?

Este ejercicio inicial promueve un involucramiento con la discusión teórico-

política que se presenta a continuación, a partir del texto de Abu-Lughod.

En el práctico se propone trabajar con un caso elaborado por la docente para profundizar sobre los límites y potencialidades del concepto de cultura, de acuerdo a lo discutido en la actividad realizada en el teórico-práctico y a los textos y debates abordados en las clases teórica y teórico-práctica. Luego de presentar el caso, se proponen una serie de preguntas disparadoras para analizarlo en grupos de 5 personas.

Finalmente se ponen en común los debates que tuvieron lugar en cada grupo y la docente conduce la discusión introduciendo paulatinamente las perspectivas analíticas desarrolladas por los/as autores/as leídos.



Después de la lectura del caso, se utilizaron las siguientes preguntas orientadoras del debate grupal, con el objetivo guiar la discusión para que los/as estudiantes pudieran identificar las tensiones que se generan cada vez

que aparecen en la discusión pública los pueblos originarios, en torno a cómo dar cuenta de su identidad cultural. Se espera que puedan apropiarse críticamente de los conceptos de cultura que utilizan los/as autores/as estudiados, identificando en la discusión de un caso concreto, los límites y potencialidades de cada uno:

¿Podemos considerar hoy a la cultura como algo integrado y coherente?

¿Es un conjunto compartido de sentidos, característico de una comunidad/grupo?

Si fuera así, ¿cómo se delimita ese grupo? ¿Es la cultura un fenómeno territorial?

¿Está vinculada a tradiciones compartidas?

¿Tiene algo que ver la genética (en clave de linaje)?

¿Se puede hablar de culturas originarias? ¿Y de cultura argentina?

¿De qué forma se relacionan?

¿Con qué criterios es posible identificarlas?

¿Si no podemos sostener la homogeneidad cultural de un grupo, como hacerle lugar a los actores colectivos y a las alteridades producidas por el Estado-Nación a lo largo de la historia?

Luego en un momento asincrónico se les propone, teniendo en cuenta las lecturas obligatorias y lo discutido en las 3 clases, y ampliando el caso presentado a partir de la incorporación de una serie de materiales de consulta seleccionados por la docente (de los cuáles deben utilizar como mínimo dos y pueden sumar otros materiales que les parezcan pertinentes), se propone que escriban una reflexión (máximo 1.000 palabras) sobre los límites y las potencialidades del concepto de cultura para dar cuenta de la alteridad en el mundo contemporáneo.⁷

⁷ Materiales de consulta: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas: https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/ECPI%20-%20Antecedentes.pdf; Artículo académico sobre la manera de censar pueblos originarios: <https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/90>; Preguntas frecuentes sobre el Convenio 169 OIT: <https://www.youtube.com/watch?v=HYvXbkGTi40>; Nota periodística sobre estudio de ADN a la población argentina que determina que el 56% tiene antepasados indígenas: <http://www.mapuche.info/indgen/clarin050116.html>; Reportaje a Jones Huala y reconstrucción del conflicto territorial y político: <https://gatopardo.com/reportajes/jones-huala-y-la-resistencia-mapuche-del-cono-sur/>; Programa Periodismo para todos 27/08/2017 sobre la

Propuesta de enseñanza para la unidad cinco

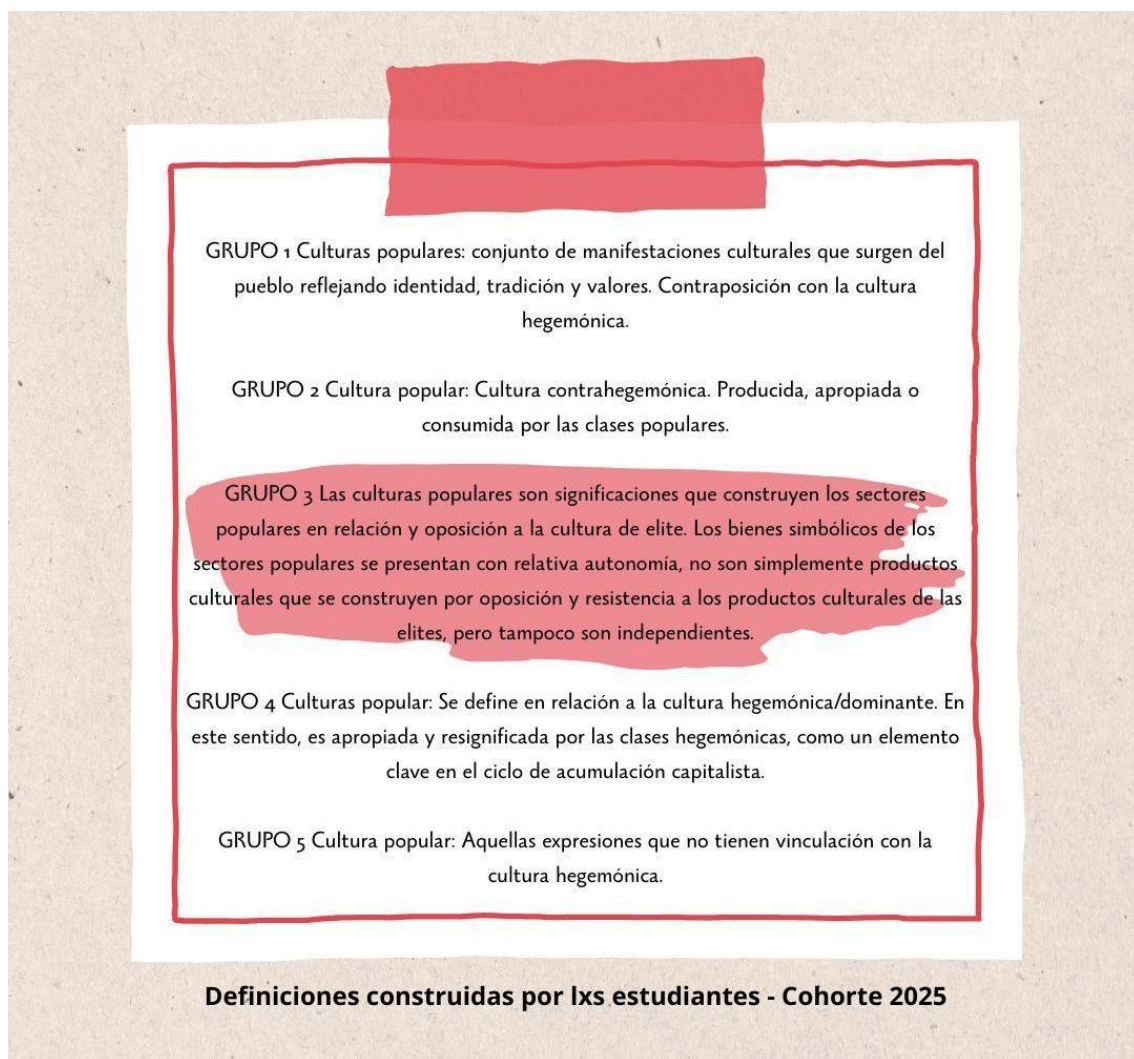
La unidad 5 aborda los debates sobre la autonomía o heteronomía de los sectores populares, tomando como eje el trabajo de Pierre Bourdieu plasmado en *La Distinción* y las críticas posbourdianas surgidas en Francia, puntualmente la de Claude Grignon y Jean-Claude Passeron, y en América Latina, las de Néstor García Canclini y Pablo Semán.

En la clase teórica se trabaja con una selección del libro de Néstor García Canclini, “Diferentes, desiguales y desconectados. Mapa de la interculturalidad”, que repasa la perspectiva de “La distinción”, las críticas de Grignon y Passeron y propone una matriz no dominocéntrica sobre la cultura popular, desde una perspectiva latinoamericana. Mientras que en el teórico-práctico leemos una investigación de Pablo Semán, “Retrato de un lector de Paulo Coelho”, en la cual el autor evidencia la heterogeneidad cultural característica de América Latina de la que habla Canclini, en una apuesta por restituir *positividad* y márgenes de *autonomía* a la cultura de los sectores populares, a partir del estudio de los modos de leer la obra de Paulo Coelho - que caracteriza como de autoayuda- en una favela de Rio de Janeiro.

Para comenzar la clase, propongo el juego diccionario, que consiste en crear una definición de cultura popular, en grupos de tres personas, que luego comparten con los demás grupos y votan cuál es la más acertada, argumentado grupalmente los votos.

Este juego tiene como objetivo identificar y problematizar los sentidos asociados al concepto: ¿Son esencialistas, es decir, remiten a cierta idea folclórica de autenticidad cultural? ¿O lo popular se entiende como lo masivo? ¿O como una cultura “más pobre”? ¿Aparece alguna lectura que vincula la cultura popular con la cultura hegemónica, o que apunta a procesos de hibridación? ¿Tienen en cuenta la especificidad temporal y geográfica o hay una lectura homogeneizante y atemporal?

Resistencia Ancestral Mapuche (RAM) https://www.youtube.com/watch?v=ycZippZv_yQ, Entrevista de Jorge Lanata a Jones Huala (líder RAM): Primera parte: https://www.youtube.com/watch?v=hfpvABFGVwM&ab_channel=eltrece; Segunda parte: <https://www.youtube.com/watch?v=nhALIBayJN4>; Artículo de opinión en la revista Anfibia, “El verso del indio trucho”: <http://revistaanfibia.com/ensayo/verso-del-indio-trucho-2/>



En las definiciones recogidas en la imagen se puede apreciar esta diversidad de sentidos que los/as estudiantes asocian al concepto de cultura popular. La definición resaltada fue la que eligieron luego de discutir cuál les parecía la más completa, argumentando que tenía en cuenta el objeto de esa cultura (significaciones, bienes simbólicos), la relación con la cultura de la élite y su autonomía relativa. Aunque todos los grupos acordaron que ninguna definición tuvo en cuenta las desigualdades materiales y simbólicas que operan como punto de partida para la producción simbólica de las distintas clases sociales, y que hubiera sido relevante para una definición más compleja.

Finalmente, se propuso un ejercicio de cierre, luego de explicar y conversar sobre el texto de Semán, que constó de la lectura de dos entrevistas que abordan, desde dos puntos de vista contrapuestos, el fenómeno de la

religiosidad popular: “Un estudio sobre las promesas a San Cayetano” (Entrevista a Edna Muleras, investigadora del CONICET y del Instituto Gino Germani de la UBA. Página 12, 3 de agosto de 2016)⁸ y “Política y religiosidad” (Entrevista de Mariano Schuster a Esteban “Gringo” Castro, dirigente de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP). Revista Panamá, 19 de junio de 2020)⁹. El objetivo de la lectura de estas entrevistas fue que pudieran identificar los argumentos que los/as entrevistados/as brindan para explicar la religiosidad popular y señalar cuáles responden a una perspectiva dominocéntrica y cuáles a otra que postula una visión activa (creativa) de los sectores populares. Se propusieron las siguientes preguntas para orientar el debate: ¿es posible explicar la devoción a San Cayetano sólo a partir de la situación económica de los/as devotos/as? ¿la religión y la política son dos esferas separadas? ¿dificulta o impide la organización política, la creencia en un orden transcendental? ¿cómo aparece el poder en ambas lecturas? ¿impacta en las conclusiones de los/as entrevistados/as las distintas formas de acercarse a este fenómeno?

En la clase práctica correspondiente a esta unidad se presentan las **infografías** elaboradas por los/as estudiantes. Cada grupo muestra su trabajo y explica cómo realizó el trabajo conceptual y de síntesis visual, explicando la relación entre los casos elegidos y su análisis a partir de las perspectivas teóricas trabajadas en la materia. Luego se realizan preguntas y comentarios cruzados entre todos los grupos y la docente va haciendo la devolución de las correcciones realizadas previamente.

⁸ Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/19-305865-2016-08-03.html>. Consultado el 17/2/2026

⁹ Disponible en <https://panamarevista.com/gringocastro-romper-prejuicios-es-parte-de-la-salvacion-que-nos-propone-cristo/>. Consultado el 17/2/2026

PROCESO DE CHAD-IZACIÓN

Del Estándar de la Industria Cultural a la Resistencia Lúdica

Estereotipo como producto planificado

Adorno podría considerar que los estereotipos de belleza no surgen espontáneamente, sino que son confeccionados de acuerdo a un plan para su consumo. La industria cultural promueve dichos patrones para asegurar la estandarización de la cosa misma



"Pero este solo me agranda un poco los labios"

Si, parece que hay muchas opciones, pero siempre se corresponde con las mismas lógicas, el estereotipo es un imperativo categórico de la IC, nos sometemos a aquellos que de todas maneras es, somos conformistas, pasivos a aquello que se nos impone...



De "lo inalcanzable" a "la única realidad posible"

La hegemonía es un proceso vivido socialmente, opera a una profundidad tal que sus presiones y límites se experimentan como simple experiencia y desde el sentido común. Pero es un proceso activo y no es estático, debe ser continuamente renovado, recreado, redefinido y modificado



"Si quieres ser alguien... no puedes ser tú"

La exageración de los rasgos masculinos estereotípicos en la figura del "Chad", representa una práctica que va mas allá del sentido común y la simplificación de las experiencias. Esto es una forma de resistencia que explora la agencia misma y lo lúdico. La parodia explora esta apertura finita pero significativa de las contribuciones culturales



SE VIENE...

El riesgo de la incorporación de la crítica es parte de la Hegemonía, ya que la crítica constituye una ruptura respecto a los límites hegemónicos. Lo contra-hegemónico puede ser controlado, transformado o incluso incorporado, lo cual puede diluir su potencial crítico

Bibliografía

Adorno, T. W. (1967). La industria cultural. En E. Morin & T. W. Adorno, La industria cultural (pp. 7-20). Galerna, Buenos Aires.
Justo von Lurzer, C., & Spataro, C. (2015). Tontas y víctimas: Paradojas de ciertas posiciones analíticas sobre la cultura de masas. La Trama de la Comunicación, 19, 113-129.
Williams, R. (1980). Teoría cultural: Hegemonía En Marxismo y literatura (Parte II, pp. 149-158). Península.

RELACIÓN CON LA INDUSTRIA CULTURAL

- Partiendo del concepto de Adorno, la cultura se produce como un producto estandarizado, fabricada para consumo masivo, donde los espectadores no son críticos sino objetos del entretenimiento.
- El Wandagate, puede pensarse en como un conflicto privado se transformó en un relato masivo y mediático que circuló por redes sociales y programas de chismes. Deja de ser un hecho íntimo y pasa a convertirse en un producto cultural lucrativo, que se manifiesta en el rating de los programas, clicks en revistas, tendencias en Twitter y vistas en Instagram.

¿QUÉ FUE EL WANDAGATE?

Es uno de los escándalos mediáticos más comentados de los últimos años en Argentina. Involucra a Wanda Nara, Mauro Icardi y Eugenia "La China" Suárez. Muestra cómo la vida íntima de los famosos puede convertirse en un espectáculo consumido masivamente por los medios y las redes sociales.



LÓGICA DE ESQUEMATIZACIÓN

- El tratamiento mediático sigue Formulas repetitivas y estandarizadas para maximizar el consumo.
- La narrativa del engaño y la "tercera en discordia", se repite constantemente, se difunde a través de los medios, replicando el mismo contenido con mínimas variaciones, lo que refuerza su carácter homogéneo.

CONSUMIDORES COMO PUBLICO CAUTIVO

Aunque parezca que eligen seguir el escándalo, en realidad participan de una lógica ya impuesta por la industria cultural



El consumo del ESCÁNDALO WANDAGATE

EL WANDAGATE COMO ESPACIO DE HEGEMONÍA

La narrativa de la infidelidad funciona como un mecanismo hegemónico que refuerza valores dominantes. Sin embargo, también puede generar pequeñas resistencias o cuestionamientos en el público.



#TEAMWANDA Y #TEAMCHINA

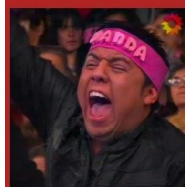
Los medios tradicionales impusieron un relato hegemónico: Wanda como víctima, Mauro como infiel, La China como culpable.

#TEAMWANDA

Wanda como víctima de la infidelidad. Defensa de la familia y la moral según la visión tradicional. Crítica hacia Mauro Icardi y La China Suárez.

#TEAMCHINA

La China como mujer con derecho a decidir sobre su vida sexual. Cuestionamiento del rol patriarcal y moralista impuesto por los medios. Defensa de la autonomía personal frente a la narrativa hegemónica.



VÍCTIMAS O TONTAS: EL LUGAR DE LAS MUJERES EN EL RELATO MEDIÁTICO

- Wanda Nara fue representada en una doble clave: como la esposa engañada, víctima del daño causado por la infidelidad, y a la vez como la "tonta" que perdona y se expone. Así, sus decisiones fueron interpretadas desde la debilidad o la ingenuidad, más que como expresiones de agencia propia.
- La China Suárez fue situada en el rol de "culpable" o "la mala", que rompe un matrimonio, pero también como ingenua al involucrarse con un hombre casado. En ambos relatos, se la redujo a etiquetas que niegan contradicciones, deseos y contextos, reforzando estereotipos femeninos rígidos.

Adorno, Theodor (1967). "La industria cultural". La industria cultural. Galerna, Buenos Aires.
Williams, Raymond. Marxismo y literatura. Barcelona, Península, 1980. Parte II: "Teoría cultural": Hegemonía, Justo von Lurzer, C. y Spataro, C. "Tontas y víctimas. Paradojas de ciertas posiciones analíticas sobre la cultura de masas". La Trama de la Comunicación, Vol. 19, 2015.

Selección de infografías elaboradas en la cohorte 2025

Propuesta de enseñanza para la unidad seis

La unidad 6 aborda a la cultura como estilo a partir de los estudios sobre subculturas y el debate sobre la reproducción y resignificación de estigmas. En el teórico se trabaja sobre un texto clásico de Howard Becker, “Outsiders: hacia una sociología de la desviación”; y en el teórico-práctico sobre la etnografía de Philippe Bourgois, “En busca del respeto: vendiendo crack en el Harlem”.

Como actividad les propongo a los/as estudiantes que leamos en voz alta una selección de capítulos del libro autobiográfico del escritor y cineasta argentino Cesar González, “El niño resentido” (2023). En este el autor narra su infancia en el barrio popular Villa Carlos Gardel (Provincia de Buenos Aires) y su ingreso y participación en el mundo del delito durante su adolescencia (Selección: La mierda flota, Dos madres, Las excursiones, La ocasión hace al ladrón, David y Goliat, Un lugar más grande, Oasis). Luego les solicito que construyan una explicación sociológica sobre algunas de las situaciones relatadas. La propuesta es que el libro funcione como un cuaderno de notas de campo y el objetivo del ejercicio es relevar las formas en que los/as estudiantes piensan que la sociología debería describir y explicar la marginalidad y a los/as marginados/as, y ponerlas en discusión a lo largo de la explicación del texto de Bourgois.

En la clase práctica se trabaja sobre la “narcocultura”, a partir del análisis cultural realizado por Omar Rincón, Lucas Ospina y X Andrade, plasmado en una exposición virtual¹⁰. Se utiliza un texto de apoyo que narra esta producción cultural, publicado en la Revista Anfibia por uno de los autores, Omar Rincon¹¹. Esta exposición invita a pensar el fenómeno narco como una estética y una subjetividad capitalistas, vinculadas al deseo de consumo exacerbado, al lujo y a la fama asociada a la posesión y ostentación material. En este sentido, se postula como una subjetividad que trasciende al sujeto etiquetado como narco y por eso mismo esta perspectiva promueve un extrañamiento que alienta a reflexionar sobre las matrices teóricas abordadas en la unidad sobre la desviación, el etiquetamiento y la cultura callejera.

¹⁰ Disponible en <https://live.eventtia.com/en/narcolombia/inicio>. Última consulta: 5/3/2026.

¹¹ Disponible en <https://www.revistaanfibia.com/narco-y-necro-la-estetica-del-capitalismo/>. Última consulta: 5/3/2026.

LO NARCO SE DISFRUTA EN GRAND



Los/as estudiantes leen el texto y navegan por la página web para elegir alguna sección de la exposición que les interese y producir, a partir de allí, un material que podría ser una entrada nueva para la web, realizando un trabajo analítico con los conceptos de desviación, etiquetamiento y/o cultura callejera.

Propuesta de enseñanza para la unidad siete

La unidad 7 aborda la cultura como performance, proponiendo una aproximación posbourdiana sobre el gusto artístico y los consumos culturales, desde los enfoques pragmáticos. En el teórico se lee un texto fundacional de esta corriente analítica, “Melómanos: el gusto como performance”, de Antoine Hennion; y en el teórico-práctico un capítulo de la investigación de Claudio Benzecry, “El fanático de la ópera: etnografía de una obsesión”.

Como actividad les propongo a los/as estudiantes que miren una selección del documental “Fútbol argentino: historias de pasión y fanatismo”¹² y que realicen una descripción del material audiovisual con el estilo notas de campo. Para ello realizo las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo explican los entrevistados el origen de su fanatismo por el fútbol? ¿A través de qué objetos se relacionan con el fútbol los fans? ¿Qué palabras usan para describir su pasión? ¿Cómo la

¹² Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=m3_TNrxv_OI. Última consulta: 23/2/2026.

expresan?

El objetivo del ejercicio es facilitar la comprensión de las particularidades de la perspectiva pragmática para analizar los gustos y consumos culturales y que logren apropiarse críticamente de los conceptos nodales de la misma -objetos, *agency*, mediación, performance, indeterminación, reflexividad- a partir del análisis de un fenómeno popular. Al realizar “notas de campo”, sin detenerse a construir un texto con un grado mayor de articulación teórica, es más factible que emerjan encuadres incorporados, más cercanos al esteticismo (serían los objetos los que provocan el gusto por sí mismos) o al sociologismo (el gusto por los objetos proyecta la disposición social de los sujetos), que son más familiares por ser más leídos durante la carrera. De modo que, retomando sus intervenciones y haciéndoles preguntas que supongan pensar el fenómeno desde el punto de vista pragmático, intento promover una apropiación crítica de esta perspectiva.

En la clase práctica se busca profundizar el debate acerca de la capacidad de agencia que poseen los objetos para forjar sensibilidades e identidades, alentando un análisis crítico de los agenciamientos que promueven en las sociedades capitalistas contemporáneas. Para ello se utiliza un capítulo del libro *Raving* de McKenzie Wark (2023), “La rave como práctica”. Luego de su lectura se realiza un cuadro grupal para detectar las *mediaciones* que aparecen en la crónica de McKenzie y analizar el escrito a partir de los conceptos que propone Hennion.

Propuesta de enseñanza para la unidad ocho

La unidad 8 trabaja sobre el emergente de los medios digitales, y los distintos enfoques sociológicos y antropológicos que intentan explicar sus efectos y sus usos. Para ello proponemos como lectura obligatoria de la clase teórica el texto de Daniel Miller (2019), *¿Cómo las redes sociales cambiaron al mundo y/o cómo el mundo cambió las redes sociales?* Y para la clase teórico-práctica, la película “La extraordinaria vida de Ibelín”, de Benjamin Ree (Noruega, 2024). Esta película muestra la vida de Mats Steen, un joven noruego con una enfermedad degenerativa que va limitando su movilidad hasta dejarlo postrado

en una silla. Dada esta situación, su familia le permite jugar durante buena parte del día el videojuego *World of Warcraft*. El temor de sus padres es que su sociabilidad casi 100% virtual, lo prive de hacer vínculos significativos, conocer el amor y la amistad, y ser importante para alguien. Cuando muere y deciden dar aviso en el juego, descubren que Mats era un miembro relevante de su comunidad virtual, en la que había conocido el amor, la amistad, y había actuado como líder y consejero.

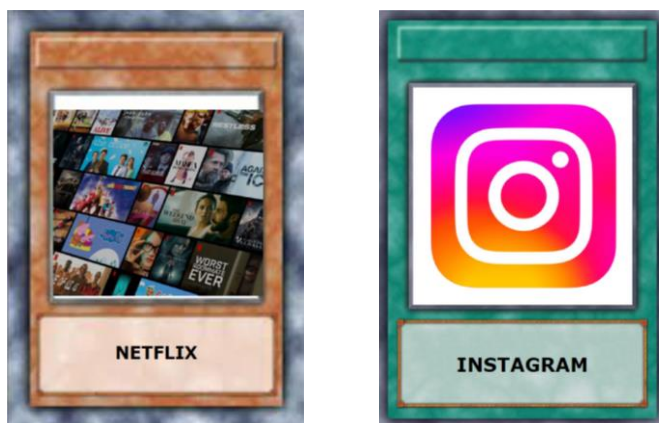
La película fue seleccionada porque nos permite retomar los debates desarrollados a partir del texto de Miller sobre la relación entre medios digitales y cultura, analizando un caso particular.

Como ejercicio de inicio propongo un juego llamado “Unánimo”, cuyo objetivo es describir, a partir de 5 palabras, un objeto dibujado en una carta, utilizando características o adjetivos que cada uno/a supone que son los más extendidos para su descripción; ya que gana quien más coincidencias obtiene con las palabras utilizadas por el resto del grupo.

Para este caso diseñé 5 cartas que representan parte del ecosistema de los medios digitales (Instagram; Netflix; Whatsapp; juegos en línea; smartphone). Luego de mostrar cada carta, los/as estudiantes tienen 1 minuto para describirla y cuando termina el tiempo realizamos una puesta en común y anotamos en cuantas coincidieron. Al finalizar las cinco rondas, en dos grupos, escriben una pequeña descripción de los medios digitales utilizando los conceptos que emplearon para describirlos.

El objetivo del juego es que puedan exponer su mirada sobre los medios digitales a partir de un ejercicio lúdico y que puedan conversar entre ellos/as y con la docente sobre las semejanzas y las diferencias entre las perspectivas de todo el grupo; lo cual luego es retomado a lo largo de la clase.





Unánimo de medios digitales. Elaboración propia

Luego del juego realizo una síntesis del texto de Miller, a modo de repaso, y repongo durante la exposición cuestiones centrales que emergieron en el juego.

A continuación, nos adentramos en el análisis de la película a partir de un ejercicio que consiste en leer, en grupos, los comentarios que recibió una reseña de la misma publicada en el Instagram del Instituto de Masculinidades en 2025. El objetivo de leer estos comentarios es que ensayen respuestas a los mismos, que pueden ser de adhesión o de crítica, o ambas, pero tienen que estar argumentadas. Luego de la puesta en común retomo el ejercicio y profundizo sobre el fenómeno de los juegos en línea, particularmente sobre los mundos virtuales, a partir de dos texto que funcionan como encuadres para (volver a) mirar la película: *Los mundos virtuales: una reflexión más allá de lo digital*, de Jesus Peralta y Alejandro Miranda (2021) y *Off/On: La construcción de la identidad virtual a través de la socialización por videojuegos y la producción de nuevas relaciones sociales en los márgenes de lo virtual y lo no virtual*, de Cristóbal Caro Villegasa y Alejandro Marambio-Tapia (2023).

En la clase práctica, la docente propone la realización de una reseña de la película, en un formato de divulgación correspondiente a una revista o

plataforma cultural. De este modo se promueve que los/as estudiantes puedan utilizar los conceptos y perspectivas analíticas trabajados en las clases teórica y teórica-práctica para analizar un producto cultural actual y ejercitar la escritura de divulgación científica. Las reseñas se escriben durante la clase y luego se realiza una puesta en común, en la cual los/as estudiantes leen sus producciones y reciben preguntas y comentarios de la docente y los/as demás estudiantes.

5. EVALUACIONES

La evaluación tiene como objetivo permitir la toma fundamentada de decisiones y para ello es necesario sistematizar la información de la que disponemos y así poder realizar ponderaciones y juicios basados en criterios (Feldman, 2010:60). Como parte de la práctica de enseñanza, proponemos tanto evaluaciones de los aprendizajes de los/as docentes hacia los/as estudiantes, como la evaluación de la propuesta de enseñanza de los/as estudiantes hacia los/as docentes y la propia autoevaluación como docente. Optamos por momentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo de toda la cursada.

5.1 De docentes a estudiantes: evaluaciones de los aprendizajes

La materia tiene un carácter promocional¹³ y para aprobarla los/as estudiantes deben rendir dos parciales, uno oral correspondiente a las primeras 5 unidades y otro escrito al final de la cursada. Asimismo, deben producir y presentar de manera oral la infografía elaborada en las clases prácticas que ya describí.

La primera evaluación de modalidad oral e individual se desarrolla como una conversación entre el/la estudiante y los/as docentes, con una duración promedio de 15 minutos. Se propone al/la estudiante elegir un recurso de un

¹³ Se enmarca en la OCA 3752/2016 de “REGLAMENTO DE CURSADA Y APROBACION DE LAS ASIGNATURAS CUATRIMESTRALES Y ANUALES, DE RÉGIMEN PROMOCIONAL Y SEMINARIOS”, que establece que: “A) Para lograr la promoción en las asignaturas de cursada cuatrimestral de régimen promocional, los alumnos deberán asistir en forma obligatoria, a un porcentaje no inferior al 75% (setenta y cinco por ciento) de la totalidad de las clases. Además, deberán aprobar el 75% (setenta y cinco por ciento) de los trabajos prácticos establecidos por los docentes de la asignatura y 2 (dos) exámenes parciales o sus correspondientes recuperatorios con un promedio no inferior a 6 (seis), no pudiendo tener un aplazo (menos de 4 -cuatro- puntos) en ninguna de esas instancias”

repositorio producido por la cátedra, compuesto de videos cortos, notas periodísticas, memes, exposiciones fotográficas y editoriales radiales, que se vinculan con los temas y/o perspectivas teóricas trabajadas durante la cursada, y realizar un análisis crítico. Los/as docentes guían el parcial a partir de preguntas y comentarios que permiten que el/la estudiante profundice y/o justifique su argumentación. Se considera que las actividades realizadas en los t-p y en los prácticos, funcionan como instancias de ejercitación del debate oral y la exposición y argumentación de sus puntos de vista.

La segunda evaluación se desarrolla durante dos semanas de clases y consta del análisis de una tesis de la Licenciatura en Sociología de la UNMDP y la producción de un comentario crítico escrito. Tiene como objetivo ejercitar y producir el género de reseña bibliográfica.

Trabajamos de manera conjunta con el titular, ocupando el tiempo de las clases teóricas y teórico-prácticas. En una primera clase comentamos la tesina, para acompañar y guiar su lectura crítica. De manera previa y asincrónica, los/as estudiantes cuentan con una guía de lectura de cada capítulo confeccionada por los/as docentes. También destinamos una parte de la primera clase a explicar en qué consiste una reseña académica y como se realiza. En una segunda clase les pedimos que expongan un avance de la estructura de reseña, para poder acompañar el proceso de producción del texto. Luego invitamos al autor/a de la tesis para que dialogue con los/as estudiantes, a partir de un listado de preguntas elaboradas en la clase anterior. Esto promueve un análisis preciso en términos teórico-conceptuales del trabajo seleccionado y alienta el intercambio académico a través de la expresión oral de las propias ideas y el diálogo entre autor/a, estudiantes y docentes.

En las clases prácticas se trabaja a partir de la lectura y análisis de reseñas, con el objetivo de que se familiaricen con el género. Para ello seleccionamos 5 reseñas de un mismo libro, con distintos grados de desarrollo y estilos, y proponemos un trabajo grupal de lectura guiada a partir de una consigna que promueve un análisis detallado para que puedan identificar la estructura de las reseñas y los problemas que pudiera presentar, así como la evaluación del libro que realiza autor/a y la forma en que se presenta. Luego se realiza una puesta en común y una evaluación general entre los/as estudiantes y la docente.

En la última clase práctica se propone un trabajo de evaluación formal de una reseña, utilizando un formulario de evaluación elaborado para el ejercicio, que simula un formulario de una revista académica. Esto consolida el conocimiento sobre las normas de este género de escritura y les permite ejercitar la crítica argumentada de manera escrita.

Finalmente, los/as estudiantes culminan la elaboración de sus reseñas de manera asincrónica y las envían a través del aula virtual para su corrección. Quienes requieren mejorar el trabajo, cuentan con la instancia de recuperatorio para realizar una segunda entrega, atendiendo las correcciones realizadas por los/as docentes.

En el apartado siguiente se desarrollará la evaluación de la propuesta de enseñanza realizada por los/as estudiantes.

5.2 Análisis de la implementación de la innovación pedagógica y evaluación de la propuesta de enseñanza por parte de los/as estudiantes

En este caso específico de evaluación de la propuesta de enseñanza, se decidió que sea procesual, continua e integrada, con el objetivo de tomar decisiones de ajuste o “de regulación” en el marco de la implementación de la misma, en las clases teórico-prácticas y prácticas de Sociología de la cultura.

Esta se realizó en dos etapas, durante el proceso, con el fin de ir mejorando la propuesta de enseñanza durante el transcurso de la cursada. Y una segunda al finalizar el cuatrimestre, en la cual dispuse de una autoevaluación como profesora de la cátedra y una evaluación por parte de los/as estudiantes. La primera está basada en las notas tomadas por la docente en un diario de clases. Esta herramienta me permitió la descripción de la dinámica del aula, a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas, para luego detectar y analizar los problemas prácticos con los que nos enfrentamos en las clases y poder mejorarlas. Como bien señala Freire (2004), es fundamental para la práctica docente crítica pensar sobre el hacer, construir una reflexión crítica sobre la práctica docente, porque esto nos permite mejorar nuestras prácticas futuras. Así pasamos de una curiosidad ingenua sobre nuestra práctica docente, a una “curiosidad

epistemológica”, es decir, metódicamente rigurosa

Martín Toscano (1994) propone llevar el diario de manera sistemática, siguiendo un guión fijado con anterioridad que puede incluir, por ejemplo, las siguientes dimensiones:

1. Descripción general de la dinámica de la clase: organización y distribución de la jornada.
2. Descripción pormenorizada de una o varias actividades (la más significativas).
3. ¿Qué hace la profesora durante su desarrollo?
4. ¿Qué hacen los estudiantes?
5. Acontecimientos más significativos durante su desarrollo: tipo de conductas, frases textuales
6. Descripción de conflictos (si los hubo) entre estudiantes, y entre estudiantes y profesora.
7. Dudas, contradicciones, reflexiones que surgen durante, o después del desarrollo de las actividades. (Martín Toscano, 1994: 37-38)

Si bien esta propuesta resulta exhaustiva e ideal para realizar una evaluación pormenorizada, no fue factible seguirla en su totalidad durante el dictado de la materia. Los primeros dos puntos fueron reseñados con detalle en el apartado anterior y en este voy a reseñar brevemente algunas reflexiones puntuales, dudas y acontecimientos significativos que surgieron durante las clases.

En primer lugar, el hecho de romper con el carácter expositivo de las clases a partir de la incorporación de actividades de inicio y, en algunos casos, de cierre, permitió que los/as estudiantes pudieran participar activamente de las clases, incrementando el nivel de participación en relación a años anteriores. Asimismo, como docente pude retomar sus intervenciones durante las explicaciones de los textos y mantener un diálogo más fluido a lo largo de la clase. Esto generó la necesidad de entrenar la escucha atenta y reflexiva, y tener mayor flexibilidad durante el devenir de la clase.

Noté en los/as estudiantes mayor entusiasmo y compromiso durante las clases (además del aumento en la participación ya señalado), pero no así en la lectura, que en muchos casos no se mantuvo al día y se acumuló para la

instancia del parcial. En este sentido creo que cobra mayor relevancia la innovación pedagógica, ya que no es posible garantizar la lectura, por cuestiones que exceden al espacio de la clase, pero las actividades que fomentan la participación activa generan entusiasmo y compromiso con la cursada, lo cual redundó en un interés por los temas estudiados, que puede ser diferido, pero que es valorado por los/as estudiantes, como veremos a continuación, a partir de las encuestas de evaluación de la cátedra.

Otro punto a destacar, es que se mostraron desafiados/as cuando las actividades proponían ejercicios de escritura y animados/as cuando se trató de juegos. El hecho de incorporar una dimensión lúdica, no sólo produjo mayor interés, sino un clima de camaradería que reforzó la expresión oral y el intercambio de ideas entre compañeros/as y con la docente. En cuanto a la evaluación por parte de los/as estudiantes se utilizó como instrumento una encuesta anónima con preguntas abiertas, realizada en la clase de cierre. Asimismo, se destinó esa última clase para poder conversar entre estudiantes y docentes sobre la experiencia de cursada.

EVALUACIÓN DE LA CURSADA DE SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA

CUESTIONARIO ANÓNIMO

-¿Considerás que la cursada te permitió conocer herramientas teórico-metodológicas y problemáticas del campo de la sociología de la cultura?

¿Cuáles? ¿Pensás que faltó algo relevante en términos teóricos o metodológicos?

-¿Qué te pareció la bibliografía propuesta?

-¿Las explicaciones fueron claras? ¿Qué te parecieron los recursos y actividades didácticas del teórico-práctico? ¿Qué debería mejorar?

-¿Pensás que logramos generar un espacio democrático para el intercambio de ideas? ¿Te sentiste cómodo/a para participar? ¿Te resultaron enriquecedores los debates? ¿Por qué?

-¿Qué te pareció el espacio de trabajo en formato taller propuesto para los prácticos? ¿Considerás que esta forma de trabajo te ayudó a profundizar la apropiación de y reflexión sobre teorías y problemas abordados en la materia?

-¿Qué te parecieron las evaluaciones?

-¿Qué sugerencias nos harías para mejorar la cursada?



Nube de palabras con base en las encuestas a los/as estudiantes. Elaboración propia

En líneas generales, los/as estudiantes valoraron la bibliografía por resultarles novedosa, interesante y también desafiante. Si bien señalaron que no pudieron leerla en su totalidad, aunque les pareció adecuada en cantidad y extensión, varios/as afirmaron que tenían intención de leer durante sus vacaciones libros de autores/as que les parecían interesantes. Las explicaciones de las clases teórico-prácticas les resultaron claras y didácticas, y consideraron que las actividades les permitieron profundizar la reflexión sobre los textos, interiorizar la materia y conectar la bibliografía con la “realidad”. Destacaron “el ida y vuelta constante”, “las ganas de enseñar” y la posibilidad de ejercitar la oralidad y la escritura. En cuanto a los debates, los caracterizaron como democráticos y participativos y señalaron que compañeros/as que no suelen participar se animaron a hacerlo: “Me gustó porque los debates nos invitaban a la participación y no eran un mero control de lectura, eso hizo que me diera gusto venir a cursar”; “A mí no me cuesta participar en clase, pero sentí que más compañeros/as se animaron a participar”; “Es una de las pocas clases en la que me animo a participar, con cada debate sentía que tenía nuevas herramientas”.

Sobre la clase práctica en formato taller afirmaron que les permitió realizar una apropiación personal de los conceptos; pensar los textos de manera concreta y situada y, sobre todo, ejercitar la creatividad en la producción de la infografía y

los distintos trabajos propuestos en clase, así como la expresión de sus ideas con mayor protagonismo.

Valoraron positivamente que las evaluaciones no fueran tradicionales y poder ejercitar la escritura y aprender a escribir una reseña, y algunos/as señalaron que fue la primera vez que lo hicieron.

La mayoría tuvo una evaluación global positiva de la materia a la cual caracterizaron como novedosa y disruptiva, rescatando el compromiso docente, el lugar protagónico que les ofrecimos para la participación y la posibilidad de pensar y no solo incorporar bibliografía, así como de ser creativos/as y ejercitar la escritura y la oralidad. Algunos/as sugirieron incorporar una salida didáctica y varios/as señalaron la necesidad de que la bibliografía de la segunda parte de la materia sea evaluada para generar el compromiso de su lectura.

7. CONCLUSIÓN

“Todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende” (Meirieu, 2003)

Como señala Meirieu (2003) el aprendizaje no puede ser desencadenado mecánicamente por el/la docente, pero lo que sí podemos hacer es construir nuestras clases como espacios seguros y marcos posibles para los aprendizajes; promover el conocimiento de la potencia de conocer de cada estudiante. En ese sentido, la evaluación de la innovación pedagógica diseñada e implementada en las clases teórico-prácticas y prácticas de Sociología de la cultura, me permitió reflexionar de manera fundamentada sobre su alcance en relación al cumplimiento del objetivo propuesto: propiciar una enseñanza poderosa en las clases prácticas de la cátedra.

Partiendo desde una perspectiva pedagógica crítica, que me permitió problematizar la clase expositiva tradicional y la acción docente que la caracteriza, diseñé las planificaciones de las clases teórico-prácticas y prácticas, pensando una nueva construcción metodológica para ello y construyendo diversos recursos didácticos que se propusieron poner en el centro de la escena pedagógica a los/as estudiantes y su potencia de aprender y producir conocimiento. Las planificaciones se encuadraron en una estrategia de enseñanza poderosa, es decir, situada; actualizada y sostenida en

interrogantes abiertos que fomentan la creación de nuevos conocimientos (Maggio, 2018).

La nueva construcción metodológica posibilitó que las clases se constituyeran en espacios habilitantes de una apropiación crítica y situada de los enfoques, conceptos y temas estudiados. Esto se evidenció en el parcial oral y en las producciones escritas de los/as estudiantes que, en su gran mayoría, alcanzaron satisfactoriamente los objetivos de la materia. Así como fue destacado por ellos/as en la clase de cierre y en las encuestas, donde valoraron “la propuesta de hacernos pensar, más que incorporar teoría y método”. También promovieron la expresión oral y escrita, lo cual se evidenció en la participación activa de los/as estudiantes en el aula y fue valorado positivamente en la encuesta. Allí resaltaron que en los debates “tuvimos mayor protagonismo y pudimos expresar nuestros puntos de vista”; que con la infografía “aprendí a expresarme de otra forma” y “trabajar de manera creativa” y que la reseña les permitió “ejercitar la escritura” y “desarrollar con mas profundidad mis ideas de forma escrita”.

El hecho de que los/as estudiantes manifestaran que les daba gusto concurrir a las clases porque eran espacios en los que se desarrollaban debates genuinos y democráticos y en los cuales podían ser protagonistas; así como sintieran que la bibliografía y las explicaciones eran desafiantes; y que afirmaran querer leer en sus vacaciones autores/as que trabajamos o mencionamos en el aula, da la pauta de que una estrategia de enseñanza poderosa, como señala Maggio (2018), aún tiene la potencia de conmover(nos) y que el espacio áulico sigue siendo relevante para la formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberbuj, C. M., Guevara, J. y Fernández Fastuca, L. (2019). El desafío de la enseñanza en el nivel superior: una experiencia de desarrollo profesional docente situado. *RAES*, 11(18), pp. 12-23.
- Anijovich, Rebeca y Silvia Mora (2010) “Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Benejam. P. (1997). "Las finalidades de la educación social". En Benejam. P. y Pajes, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Borgobello, Ana; Peralta, Nadia; Roselli, Nestor (2010) "El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada". *Liberabit*. vol.16 no.1 Lima.
- Birck, J. B. (2011). Crear problemas: elementos para una pedagogía de los problemas, a partir de G. Deleuze. *Cuestiones de Filosofía* No. 13, Tunja-Colombia.
- Camilloni, A. (1994) "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales". En Beatriz Aisenberg, B. y Aledroqui, S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós
- (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior, *Primeras Jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria*, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De la Torre, Saturnino y Violant, Verónica (2003) "Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo". *Creatividad y Sociedad. Revista de la Asociación para la creatividad*. Barcelona, N° 3, p. 21-38.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Edelstein, G. y Coria, A (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFod) Argentina: Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Finkel, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.

- Freire, P. ([1968] 2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra Editorial.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gothelf, E. (2003). "Planifico, luego improviso. La planificación de actividades educativas como herramienta de trabajo"
- Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Martin Toscano, J. (1994). "Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor". En *Revista Kikiriki*, nº 33, pp 35-40.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Meireu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes S.A. Ediciones.
- Monetti, Elda Margarita (2020). "La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria". *Práxis educativa*, vol. 24 Núm. 2, UNLP.
- Monzón, L. (2016) "Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente". *Voces de la educación*, pp. 40 – 47.
- Ojeda, Mariana Cecilia y Alcalá, María Teresa (2004). "La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes". *Revista Iberoamericana de Educación* N°34/1; De los lectores, Madrid.
- Ortega Sanchez, D. y Olmos Vila, R. (2018). "Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coord.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, Cipolletti: Miguel Angel Jara.
- Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM.