

7



*Formación de profesores de sociología
en el Cono Sur: una comparación
entre Argentina, Brasil y Uruguay*

*Training of sociology teachers in the Southern Cone: a
comparison between Argentina, Brazil and Uruguay*

Amurabi Oliveira*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37702

Recibido: 5 de junio de 2023

Aceptado: 4 de septiembre de 2023

*AMURABI OLIVEIRA: Doctor en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil con estancia postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Investigador del CNPq. **Datos de contacto:** E-mail: amurabi1986@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Resumen

A pesar de la cercanía entre los países del Cono Sur (Argentina, Brasil y Uruguay), los estudios de educación comparada entre ellos aún son incipientes, especialmente en el campo de la formación docente. El objetivo de este trabajo es analizar de manera comparada la formación de profesores de sociología en Argentina, Brasil y Uruguay, tomando como ejemplo una institución de cada país. En términos metodológicos, se analizarán los planes de estudio del curso de formación de profesores de sociología en los tres países, además de contextualizar la institucionalización de la sociología en cada país, con énfasis en su presencia en la educación secundaria. Como conclusiones, se puede observar que existen modelos de formación de profesores que van desde una mayor articulación con la licenciatura en sociología (Brasil) hasta una mayor distancia (Uruguay), y desde una mayor interdisciplinariedad (Brasil) hasta una mayor disciplinariedad (Uruguay).

Palabras clave: sociología; profesión docente; Argentina; Brasil; Uruguay

Abstract

Despite the closeness between the countries of the Southern Cone (Argentina, Brazil and Uruguay), comparative education studies between them are still incipient, especially in the field of teacher training. The objective of this work is to analyze in a comparative way the training of sociology teachers in Argentina, Brazil and Uruguay, taking an institution from each country as an example. In methodological terms, the study plans of the sociology teacher training course in the three countries will be analyzed, in addition to contextualizing the institutionalization of sociology in each country, with emphasis on its presence in secondary education. As conclusions, it can be observed that there are teacher training models that range from a greater articulation with the degree in sociology (Brazil) to a greater distance (Uruguay), and from a greater interdisciplinarity (Brazil) to a greater disciplinarity (Uruguay).

Keywords: sociology; teaching profession; Argentina; Brazil; Uruguay

1. Introducción

La historia de la sociología en América Latina es bastante heterogénea, considerando tanto sus temporalidades como las configuraciones que asumen en cada contexto. En este sentido, se destaca la vinculación de la sociología al campo más amplio de las ciencias sociales, cuya delimitación varía en las diferentes tradiciones nacionales. Trindade (2018), en su estudio, destaca algunas experiencias pioneras en la región, como el Instituto de Ciencias Sociales en Venezuela en 1877 y el curso de sociología en la Universidad de Bogotá en 1882, subrayando que estas experiencias preceden incluso a la creación del departamento de sociología en la Universidad de Chicago, considerada un hito en la institucionalización de esta disciplina en el mundo.

Si consideramos el panorama del desarrollo de las ciencias sociales en América Latina, es importante enfatizar que, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se produce un proceso de institucionalización en la región, con algunos hitos significativos. En 1949 se fundó la Asociación Internacional de Sociología (*International Sociological Association* – ISA), cuyo origen se vincula a las actividades del Departamento de Ciencias Sociales de la UNESCO, en ese momento dirigido por el antropólogo brasileño Arthur Ramos (1903-1949), quien ocupó el cargo por poco tiempo debido a su prematura muerte (Oliveira, 2019a); al año siguiente se fundó la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) durante el primer congreso de la ISA. También es relevante para la región la fundación del Centro Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales (*Centro Latinoamericano de Pesquisa em Ciências Sociais* – CLAPCS) en Río de Janeiro (Brasil) y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago (Chile), ambos en 1957 (Beigel, 2009; Blois, 2022; Lippe de Oliveira, 2005).

Es interesante destacar que los análisis de la historia de la sociología en América Latina suelen privilegiar el enfoque en las instituciones de educación superior, ya sea resaltando la creación de cátedras de sociología, a menudo en Facultades de Derecho, o enfocándose en el establecimiento de carreras en esta área. Me gustaría visibilizar aquí un esfuerzo por pensar la historia de la sociología no solo desde las universidades, sino también desde las instituciones escolares. Tomando el caso brasileño como ejemplo, la literatura ha destacado que la sociología se institucionalizó primero en la educación secundaria y posteriormente en la educación superior (Meucci, 2011; Miceli, 1989; Oliveira, 2013, 2022), habiendo trabajos que señalan la existencia de experiencias de enseñanza de sociología en la educación secundaria ya en el siglo XIX (Alves & Costa, 2006; Bodart & Cigales, 2021).

Es evidente que al discutir la enseñanza de la sociología en las escuelas, se plantea una discusión sobre los agentes involucrados en este proceso, es decir, los profesores, y sobre los procesos formativos en términos teóricos y pedagógicos de estos profesionales. Aunque ya contamos con una literatura relativamente consolidada sobre la formación de sociólogos, me parece que en América Latina se ha invertido menos esfuerzo en el debate sobre la formación de los profesores de sociología en esta región.

En este artículo, me propongo realizar una discusión sobre la formación de profesores de sociología en los países del Cono Sur (Argentina, Brasil y Uruguay), señalando los puntos de similitud y diferenciación existentes entre los modelos formativos presentes en los tres países. Este ejercicio comparativo se realizará en diálogo con la realidad de la enseñanza de la sociología en estos países, lo que permitirá al lector una mejor comprensión del contexto en el que se inserta cada realidad.

Con el objetivo de limitar mi análisis en términos metodológicos, tomaré una institución de cada país como ejemplo de programa de formación de profesores de sociología: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y el Instituto de Profesores Artigas (Uruguay)¹. Presentaré cada modelo formativo para luego realizar una comparación entre ellos.

En términos metodológicos, analizamos los currículos de cada uno de los cursos, así como las legislaciones educativas responsables de su regulación. Como se presentará a lo largo del artículo, también buscamos contextualizar cada curso en relación con los procesos de institucionalización de la sociología en cada país, así como con la presencia de la sociología en el currículo escolar, siendo estos elementos centrales para realizar la comparación. De esta manera, este artículo busca contribuir al campo de la educación comparada en América Latina, ya que aún es un campo incipiente en la región, con una presencia reducida como disciplina en la formación universitaria, como afirman Lamarra *et al* (2005).

2. Formación de profesores de Sociología en Argentina

Siguiendo las pistas de Trindade (2018), se fundó la primera cátedra de sociología en Argentina en 1898, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; sin embargo, solo en 1955 se creó el Departamento de Sociología. Blois (2009) destaca que la carrera de sociología fue creada en la UBA recién en 1957, aunque estuvo marcada por profundas discontinuidades que reflejaban las transformaciones políticas en Argentina. Además, hubo un período de reorganización institucional de la carrera a partir de 1984. En un trabajo posterior, Blois (2018) argumenta que la carrera de sociología de la UBA se organizó en distintas etapas: 1957-1963 (formación), 1963-1966 y 1966-1973 (diferenciación), 1974-1983 (politización), 1984-1990 (reorganización) y 1990-2007 (consolidación).

A pesar de que la UBA fue fundada en 1821, es importante tener en cuenta que la carrera de sociología se estableció en esta institución en un momento en el que se estaba produciendo la autonomización del campo académico argentino, siendo uno de sus hitos la fundación en 1958 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que asumió un papel central en el proceso de profesionalización de la carrera científica en el país (Emilizzi y Unzué, 2021).

En el debate sobre la historia de la sociología en Argentina, una figura que aparece de manera recurrente y se vuelve indispensable en esta discusión es la del sociólogo italiano radicado en Argentina, Gino Germani (1911-1979). Pereyra (2007) destaca cómo este sociólogo logró reconfigurar la sociología argentina, estableciéndola como disciplina académica en el país.

«La Operación Germani consistió principalmente en cambiar la visión sobre el pasado de la disciplina en la Argentina, su propio diagnóstico sobre los problemas del campo y la creación de un momento de ruptura a través de un mito fundacional y la sobrestimación del impacto del antipositivismo local, fuerte en la Filosofía pero menor en la Economía

¹ Se seleccionaron los cursos de la UBA y el IPA como los cursos más antiguos de formación de profesores de sociología en sus respectivos países. En el caso de Brasil, se eligió el curso con el que tengo más conocimiento y contacto directo.

y en la Sociología. Es bien conocida su ruptura con el ensayismo social, pero aún más evidente es su abandono de la tradición sociográfica de la cual formó parte y la construcción de una nueva tradición: la Sociología científica. Este proceso implicó la reconstrucción de su propia biografía, básicamente en dos aspectos. Por un lado, la auto- presentación como un intelectual autodidacta, lo que negaba su ligazón con el pasado y sus maestros. Por otro lado, su imagen de un pensador ajeno y crítico de la experiencia política y universitaria del peronismo. Estos dos ejes deben ser revisados en profundidad. Los datos empíricos sugieren que la experiencia de investigación junto a Levene fue clave para entender su trayectoria intelectual posterior. Además, no puede decirse que Germani se haya mantenido al margen de la dinámica institucional de la Sociología durante el peronismo». (Pereyra, 2007, p. 157)².

Una vez más, llama la atención el hecho de que, al pensar en la carrera de sociología, nos centramos principalmente en la formación de profesionales para la investigación y no para la enseñanza universitaria, ni tampoco para la enseñanza en la escuela secundaria. Sin embargo, es importante señalar que la carrera de sociología en la UBA también se configura actualmente como una carrera de formación de profesores de sociología. Hay otras universidades que ofrecen esta formación, como la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), pero no serán examinadas en este artículo.

Actualmente, el estudiante interesado en convertirse en profesor de sociología en la UBA debe obtener primero la licenciatura en sociología, cuyo ciclo básico está compuesto por las siguientes asignaturas: Introducción al Pensamiento Científico; Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado; Sociología; Ciencia Política; Economía; Antropología. Este ciclo básico refleja las asignaturas compartidas por todas las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, que son: ciencias de la comunicación; ciencia política; relaciones laborales; sociología y trabajo social. Además de estas asignaturas del ciclo básico, hay 16 asignaturas obligatorias que componen la formación en sociología en la UBA: Sociología General; Filosofía; Historia Social Moderna y Contemporánea; Historia del Conocimiento Sociológico I; Epistemología de las Ciencias Sociales; Economía II; Historia del Conocimiento Sociológico II; Metodología I; Historia Social Latinoamericana; Sociología Sistemática; Metodología II; Historia Social Argentina; Sociología Política; Metodología III; Análisis de la Sociedad Argentina; Psicología Social. Por último, hay una serie de asignaturas optativas que los estudiantes pueden cursar, debiendo el estudiante realizar tres asignaturas en teorías sociológicas, seis en sociología especial, además de 4 seminarios y 2 talleres.

Como se indica en el sitio web de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, la licenciatura en sociología es un requisito obligatorio para obtener el título de profesor en sociología. Después de completar esta formación inicial en sociología, el estudiante deberá cursar las siguientes asignaturas: Pedagogía; Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje; Práctica de la Enseñanza. Se indica además que esta formación se realiza en un año, es decir, es una formación complementaria en relación con la licenciatura. En relación con esto, Pereyra (2017) nos indica que este modelo formativo es recurrente en

² Si bien esto se alejaría del enfoque y alcance de este artículo, para un análisis más completo de la biografía de Gino Germani y su contribución a la sociología argentina, se puede consultar el trabajo de Germani (2004).

las universidades argentinas, con pequeñas variaciones. El autor también señala un crecimiento en la demanda de la formación en la licenciatura en sociología en los últimos años.

«Se puede observar así un aumento en la inscripción de los profesorado dentro del total, ya que esta modalidad pasó de tener entre un 3 y un 6 % hasta 2002 a un 15 % en el 2010 y un 20 % 2015; lo que marcaría un cambio notable en el sentido del ingreso a las Carreras de Sociología y una presencia cada vez más importante de la demanda profesional docente.» (Pereyra, 2017, pp. 105-107).

Esto puede expresar tanto la expansión del mercado laboral para profesores en la educación secundaria como una crisis en la inserción profesional de los licenciados en sociología, quienes podrían buscar nuevas habilidades profesionales. Lo que nos interesa destacar en este momento es cómo la formación de profesores de sociología en la UBA se presenta como una formación complementaria en relación con la licenciatura, sin un currículo propio y autónomo. Todos los demás cursos de la Facultad de Ciencias Sociales siguen el mismo modelo, ofreciendo regularmente la licenciatura para todos los campos disciplinarios. Es importante mencionar que, en la provincia de Buenos Aires, la sociología se incluye como asignatura en el quinto año de la educación secundaria en la orientación de ciencias sociales, con tres horas semanales. En el currículo de la ciudad autónoma de Buenos Aires, la sociología se incluye en el cuarto año de la orientación de ciencias sociales y humanidades, también con tres horas semanales. Por lo tanto, hay un espacio de inserción profesional relativamente estable para los graduados del profesorado en sociología en Buenos Aires.

3. Formación de profesores de Sociología en Brasil

En Brasil, las primeras experiencias de enseñanza de sociología en la educación secundaria comenzaron en el siglo XIX (Oliveira, 2013), pero fue a partir de la década de 1920 que las reformas educativas expandieron la presencia de la sociología en el sistema escolar, convirtiéndola en una asignatura obligatoria para los cursos complementarios, que tenían como objetivo la preparación para ingresar a la educación superior (Meucci, 2011). Sin embargo, los primeros cursos superiores de ciencias sociales se crearon a partir de la década de 1930, y desde el principio, la mayoría de ellos se concibieron como cursos de formación de investigadores y profesores, como en el caso de la Universidad de São Paulo (USP), fundada en 1934, y la Universidad del Distrito Federal (UDF), creada en 1935³. Esto implica afirmar que los primeros docentes de sociología en la educación secundaria eran en su mayoría autodidactas en este campo, sin una formación académica formal en esta área. Guerreiro Ramos fue un crítico ferviente de esta situación, señalando que:

«En Brasil, nuestros autores de compendios, salvo raras excepciones, no tienen una experiencia vivida de los problemas y temas que abordan. Sus textos escolares no son el resultado de una reflexión sobre los temas. A menudo, son el producto de glosas, comparaciones, pastiches y transcripciones de obras extranjeras. Considero que esta deficiencia en la mayoría de nuestros libros escolares se explica por las propias condiciones objetivas del país.

3 El primer curso de ciencias sociales creado en Brasil fue el de la Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), fundada en 1933. Sin embargo, hasta el día de hoy, esta institución solo ofrece el curso de licenciatura.

En su gran mayoría, los profesores brasileños de Sociología han ejercido la cátedra por casualidad. Por lo general, ha sido un factor aleatorio en sus vidas lo que los lleva a ser profesores de Sociología. No se prepararon para ello. Aquí, las cátedras de Sociología no surgieron para consagrar una tradición militante de trabajo pedagógico, como es la norma en todos los países avanzados. Las cátedras aparecieron de manera intempestiva y, en un principio, fueron ocupadas más o menos por personas que, en ese momento, eran en el mejor de los casos aficionados o desconocían por completo los estudios de Sociología. Muchos fueron a estudiar la materia después de ser nombrados profesores; durante algún tiempo, al menos, fueron verdaderos simuladores en sus puestos, aparentando un conocimiento que en realidad no poseían.» (Guerreiro Ramos, pp. 46-47).⁴

Este autodidactismo también predominó en la primera generación de profesores universitarios de Sociología, a pesar de que figuras destacadas como Gilberto Freyre (1900-1987), durante su maestría en historia social en la Universidad de Columbia en la década de 1920, llegó a cursar asignaturas de Sociología, pero no se involucró de manera más directa en el proceso de institucionalización de la Sociología en Brasil⁵. Sin embargo, es importante destacar el papel que figuras como Fernando Azevedo (1894-1974) tuvieron en este proceso, aunque pertenecían a esa generación de profesores autodidactas en el campo de la Sociología. También hubo una participación activa de profesores extranjeros que enseñaron Sociología en Brasil, como Claude Lévi-Strauss (1908-2009) y Roger Bastide (1898-1974), quienes fueron profesores en la USP, y Donald Pierson (1900-1995) en la ELSP.

Es importante mencionar que el proceso de consolidación de las ciencias sociales en la educación superior ocurrió casi simultáneamente con el declive de la Sociología en el currículo escolar, ya que dejó de ser obligatoria en la educación secundaria a partir de la Reforma Capanema, quedando solo de forma residual en el currículo (Oliveira, 2022).

La formación académica en Sociología en Brasil se aleja del modelo predominante en otros países de América Latina, ya que esta disciplina se institucionalizó en la educación superior a través de los cursos de ciencias sociales y no a través de cursos disciplinares. Inicialmente, estos cursos abarcaban las ciencias sociales en su sentido más amplio, con una fuerte presencia de disciplinas relacionadas con la economía, la historia, la psicología social, etc., sin embargo, en la actualidad, la configuración de estos cursos limita la comprensión de las ciencias sociales a la antropología, la ciencia política y la sociología.

4 Traducción del autor de “experiência vivida dos problemas e assuntos de que tratam. Seus textos escolares não são propriamente fruto de meditação dos assuntos. Resultam, com frequência, de glosas, paralelos, pastiches e transcrições de obras estrangeiras. Julgo que essa deficiência da maioria de nossos livros escolares se explica pelas próprias condições objetivas do País. Os professores brasileiros de sociologia, em grande parte, têm exercido a cátedra por acaso. Ordinariamente, têm sido um fator aleatório em suas vidas o que os leva a ser professor de sociologia. Não se prepararam para tal. Aqui as cátedras de sociologia não surgiram para consagrar uma tradição militante de trabalho pedagógico, como é a regra em todos os países avançados. As cátedras aparecem de modo intempestivo e foram providas, inicialmente, mais ou menos, por pessoas que, no momento, ou eram diletantes, quanto muito; ou desconheciam completamente os estudos de sociologia. Muitos foram estudar a matéria depois de nomeados professores; durante algum tempo, ao menos, foram nos seus postos verdadeiros simuladores, aparentando um saber que realmente não possuíam.”

5 No quise decir con eso que Gilberto Freyre no tuvo ningún papel en este proceso, ya que llegó a enseñar sociología en la UDF, dictando uno de los primeros cursos de ciencias sociales creados en Brasil. Sin embargo, su trayectoria intelectual se caracterizó por mantener cierta distancia de una carrera académica más estricta, y fueron bastante puntuales los momentos en los que ocupó cátedras en universidades (Oliveira, 2023).

En la década de 1950 se crearon dos importantes agencias de fomento a la investigación en Brasil: el Consejo Nacional de Investigaciones (*Conselho Nacional de Pesquisas*), actualmente conocido como Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* – CNPq), y la Campaña Nacional de Perfeccionamiento del Personal (*Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal*), actualmente denominada Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES). Ambos organismos desempeñaron un papel central en la consolidación de la investigación en Brasil, incluyendo la investigación sociológica.

El caso académico brasileño también es bastante singular en el sentido de que durante el período de la dictadura civil-militar (1964-1985), hubo un aumento en el número de cursos de ciencias sociales, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Según Liedke Filho (2005), hubo «(...) una creciente institucionalización de la enseñanza de Sociología a nivel de pregrado, especialmente en el período entre 1954 y 1976» (p. 398). A este panorama se suma la Reforma Universitaria de 1968, que permitió el surgimiento de programas de posgrado en el modelo que conocemos actualmente.

En Brasil, la definición de que las ciencias sociales estarían formadas exclusivamente por la antropología, la ciencia política y la sociología está relacionada tanto con el surgimiento de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Ciencias Sociales (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais* – ANPOCS) en la década de 1970, como con el surgimiento de los programas de posgrado, que permitieron un arreglo en el cual la formación disciplinaria se daría en el posgrado (maestría y doctorado), aunque algunos programas también replicaron el modelo interdisciplinario de las ciencias sociales (Oliveira, 2021).

Actualmente, la formación de profesores de sociología se lleva a cabo en los cursos de profesorado en ciencias sociales⁶, cuyos planes de estudio articulan la antropología, la ciencia política y la sociología como ejes formativos principales. Además, puede haber asignaturas complementarias provenientes de diferentes áreas como historia, geografía o psicología, considerando especialmente que los programas de licenciatura y los de profesorado comparten comúnmente varias asignaturas. Sin embargo, siguiendo las resoluciones del Consejo Nacional de Educación (CNE), los estudiantes de profesorado en ciencias sociales en Brasil deben tener contacto con el debate educativo desde el inicio de su formación, incluyendo diversas materias provenientes de las Facultades de Educación, además de un mínimo de 400 horas de práctica pedagógica en ciencias sociales.

Destaco que desde la década de 1990 ha ganado impulso el movimiento por la reintroducción de la sociología en el currículo escolar, convirtiéndose en una asignatura obligatoria en todos los grados de la educación secundaria en 2008. Sin embargo, en 2017, con la Reforma de la Educación Secundaria, solo el portugués, las matemáticas y el inglés mantuvieron el estatus de asignaturas obligatorias. Estos cambios en el currículo escolar también impactaron en los programas de formación de profesores de sociología en Brasil, especialmente a través de la expansión de su número de cursos a partir de 2008.

Tomando como ejemplo el profesorado en ciencias sociales de la UFSC, tenemos la siguiente organización curricular en términos de asignaturas obligatorias: Introducción

6 Debemos reconocer que ha habido no solo una expansión en el número de cursos de formación de profesores de sociología, sino también una mayor diversificación de los modelos de formación. En la actualidad, existen profesorados en sociología, e incluso en ciencias humanas con énfasis en sociología, pero sigue predominando el profesorado en ciencias sociales (Oliveira, 2015).

a la Antropología; Introducción a la Sociología; Introducción a la Ciencia Política; Producción de Texto Académico; Teoría Antropológica I; Teoría Sociológica I; Teoría Política I; Práctica de Investigación I; Historia Contemporánea; Teoría Antropológica II; Teoría Política II; Teoría Sociológica II; Epistemología de las Ciencias Sociales; Fundamentos Filosóficos de la Investigación; Teoría Antropológica III; Teoría Política III; Teoría Sociológica III; Teorías de la Educación; Psicología Social; Pensamiento Social Brasileño; Práctica de Investigación II; Métodos y Técnicas de Investigación I; Didáctica B; Psicología Educativa; Economía Política; Optativa 1; Métodos y Técnicas de Investigación II; Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales; Sociología de la Educación; Organización Escolar; Metodología de la Enseñanza de Ciencias Sociales; Optativa 1; Optativa 2; Optativa 3; Optativa 4; Seminario de Investigación I; TCC I (Trabajo de Conclusión de Curso); Prácticas Supervisadas en Ciencias Sociales I; Estudios Afro-Brasileños; Optativa 3; Optativa 5; Optativa 6; Seminario de Investigación II; TCC II; Prácticas Supervisadas II; Optativa 4.

Como se puede observar, el currículo tiene poca flexibilidad en términos de contenidos opcionales, pero cuenta con una fuerte presencia de asignaturas del área de educación. Es importante destacar que en el caso de la UFSC, la asignatura de sociología de la educación es impartida por el propio departamento de sociología y ciencia política, aunque en otras universidades es común que esta asignatura también sea impartida por profesores de las facultades de educación.

4. La formación de profesores de sociología en Uruguay

En Uruguay, la creación de la cátedra de sociología en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, en 1913, marca un hito relevante en la institucionalización de la sociología. Es importante destacar que esta cátedra fue establecida por vía parlamentaria para cumplir con los requisitos de creación de cátedras universitarias y fue respaldada por decreto presidencial. Existe un consenso significativo en la literatura al reconocer que fue con la creación del Instituto de Ciencias Sociales en la Facultad de Derecho en 1958 cuando comenzó a gestarse la institucionalización universitaria de la sociología. En este instituto se reunieron los dos profesores «titulares» de la facultad, Isaac Ganón y Aldo Solari (ambos abogados y vinculados a la masonería y al partido Colorado), así como también gran parte de los miembros del ICS eran originalmente abogados y sociólogos autodidactas. A mediados de la década de 1960, se incorporaron algunos sociólogos recién graduados en el extranjero como «asistentes». Sin embargo, esto aún no se comparaba con el dinamismo institucional y profesional que se estaba produciendo en Buenos Aires, São Paulo e incluso en Santiago en ese momento.

Isaac Ganón asumió la cátedra de sociología en 1944, ya que anteriormente estuvo a cargo de Carlos María Prando (1885-1950) entre 1915 y 1943. Además, Ganón comenzó a dirigir el Instituto de Ciencias Sociales a partir de 1958 y permaneció al frente de esta institución hasta 1968 (Filgueira, 1979). Es destacable que durante el período en que Ganón dirigió el instituto, se produjo una intensa movilización de las ciencias sociales latinoamericanas con la fundación del CLAPCS y FLACSO, siendo esta última la institución responsable de formar la primera generación de sociólogos profesionales uruguayos (De Sierra, 2005). Ganón también formó parte del comité directivo de ambas instituciones

creadas en 1956 y fue el organizador del V Congreso Latinoamericano de Sociología que tuvo lugar en Montevideo en 1959, lo que demuestra la centralidad de su figura en el contexto de la formación incipiente de la sociología en Uruguay.

A partir de 1962, se comenzaron a realizar los Seminarios de Investigación Sociológica en la Facultad de Humanidades y Ciencias, y diez años después del Congreso Latinoamericano en la capital uruguaya, se creó la carrera de sociología en la modalidad de licenciatura, funcionando en ese momento en la Facultad de Derecho. A partir de ese período, es importante destacar que, en el caso de Uruguay, el advenimiento de la dictadura implicó el cierre del Instituto de Ciencias Sociales, al mismo tiempo que se introdujo la sociología en el currículo escolar, lo cual puede parecer contradictorio.

A pesar de que la sociología se incluyó en el Bachillerato⁷ en 1963, es en 1977 donde se encuentra el «mito fundador» de la sociología en la educación secundaria uruguaya, ya que hasta entonces su enseñanza estaba a cargo de licenciados en filosofía, y con el «nuevo plan» de 1977 esta disciplina pasó a ser responsabilidad de los egresados del profesorado en derecho, sociología, educación moral y cívica. Según Fernández (2018, pp. 54):

«En esta etapa aparece el profesorado de Sociología unido al profesorado de Derecho y Educación moral y cívica (Plan 77) es en esta etapa donde se ubica el origen del mito fundante del «deber ser», cuando se incorpora la Sociología en la Educación Media con un contenido moral (moralizador) reforzando la tradición normalizadora/disciplinadora».

Así, la dictadura, al mismo tiempo que dificultaba las actividades de investigación a nivel universitario, también introdujo la sociología en el currículo escolar, vinculándola a la idea de disciplina de «orden social». Observamos, por lo tanto, un proceso que parece ser inverso al caso brasileño, marcado por la expansión numérica de los cursos de ciencias sociales y el surgimiento de programas de posgrado durante la dictadura, mientras que la sociología estaba ausente en los planes de estudio regulares (Oliveira, 2013).

Es solo con el fin de la dictadura que las ciencias sociales logran reorganizarse en Uruguay, con la fundación de la Facultad de Ciencias Sociales en 1991, que incluye a partir de ese año la carrera de sociología (licenciatura) y su departamento, siendo Alfredo Errandonea (1912-1996) el primer director, quien también había sido director del Instituto de Ciencias Sociales entre 1968 y 1970, y fue responsable de la creación del curso de sociología a fines de la década de 1960. En este período, se aceleró la recomposición de la sociología en el país, con la fundación en 1997 del Colegio de Sociólogos del Uruguay y, al año siguiente, la creación del programa de maestría en sociología en la Universidad de la República, y recién en 2005 se estableció el programa de doctorado en el área.

La formación de profesores en Uruguay, a diferencia de lo que ocurre en Brasil y Argentina, se lleva a cabo de manera separada de la formación universitaria, ya que se considera que la formación docente corresponde a los Institutos de Formación de Profesores. En la primera mitad del siglo XIX, se difundieron en Uruguay las «Escuelas Normales», con una en cada provincia a partir de 1827. Sin embargo, con la fundación en 1949 del IPA, el proceso de formación de profesores se profesionaliza en el país, siendo Antonio Grampone (1893-1965) su primer director, quien había sido profesor del Instituto Normal de Señoritas y también de la Facultad de Derecho de la UDELAR.

⁷ La educación secundaria en Uruguay está compuesta por dos ciclos de tres años. El primer ciclo es de carácter general y corresponde a la parte final de la escolarización obligatoria. El segundo ciclo es conocido como bachillerato y tiene un carácter preparatorio para los estudios universitarios. Este segundo ciclo está dividido en áreas de conocimiento. El bachillerato no es obligatorio en cuanto a los estudios que se eligen, y la sociología se encuentra ubicada en el segundo año del bachillerato de ciencias sociales y humanidades.

Aunque de manera diferente a lo que sucedió en la UDELAR, el IPA también se vio afectado por la dictadura, siendo uno de los impactos más directos el llamado «plan de 1977», que redujo la formación de profesores a tres años. Esta situación, con una formación acelerada de profesores, persistió hasta el plan de 1986, cuando la formación se extendió a cuatro años.

A partir de 1985, se estableció en Uruguay la llamada Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), encargada de la gestión del sistema educativo en sus diversos niveles, incluida la formación de profesores. La reproducción de este modelo también ha sido objeto de críticas, como señala Marrero (2010), quien argumenta que la formación de profesores en Uruguay ocurre de manera separada de los centros de producción de conocimiento (universidades).

En el caso específico de la formación de profesores de sociología, desde la década de 1970 se llevaba a cabo en conjunto con la formación en derecho y educación moral y cívica, donde la sociología desempeñaba un papel secundario. Según señala Fernández (2018) en su investigación, los diferentes planes de estudio de 1977, 1986, 1997 y 2005 mantuvieron una formación conjunta entre sociología y derecho, lo que, según la mencionada investigación en entrevista, implicaba una formación centrada principalmente en el derecho.

A partir de 2008, la sociología comenzó a contar con un plan de estudios autónomo en el IPA, algo que se mantuvo hasta 2023, cuando entró en vigor un nuevo plan que nuevamente articula la sociología y el derecho⁸. El plan de estudios de la licenciatura en sociología consta de las siguientes asignaturas distribuidas a lo largo de cuatro años: 1) Teoría Social I, Cambios y Permanencias en las Sociedades Actuales, Sociología del Espacio y del Tiempo, Introducción a la Didáctica; 2) Teoría Social II, Procesos Económicos Contemporáneos, Sociología del Trabajo y del Ocio, Didáctica + Práctica Docente; 3) Teoría Social III, Política, Estado y Ciudadanía, Identidad Cultural y Comunicación, Derechos Humanos, Didáctica II + Práctica Docente; 4) Sociología de Uruguay y la Religión, Teoría de los Métodos Sociológicos, Familia, Género y Relaciones Amorosas, Didáctica III + Práctica Docente.

Es, por lo tanto, a partir del plan de 2008 que se establece una formación disciplinaria en sociología, que se considera mínimamente suficiente para la enseñanza de esta ciencia. En cualquier caso, aquellos que han transitado entre el IPA y la Facultad de Ciencias Sociales reconocen un mayor nivel de profundización teórica en esta última, lo que reflejaría las diferentes finalidades que tienen estos cursos. También es válido mencionar que los profesores formados exclusivamente en sociología perdieron el derecho de enseñar asignaturas de «educación cívica», que pasaron a ser impartidas exclusivamente por los egresados del profesorado en derecho.

8 Nuestro análisis se basa en el plan de estudios de 2008, teniendo en cuenta que actualmente todavía hay estudiantes cursando ese currículo, que sigue vigente. Cabe mencionar que el plan de estudios de 2023 aún no ha formado a ningún estudiante y aún no ha sido completamente implementado.

5. Una comparación entre los modelos de formación de profesores de sociología en el Cono Sur

Como pudimos observar en el breve resumen presentado, tanto la presencia de la sociología como la formación de profesores en esta área son sustancialmente diferentes en los tres países, a pesar de la circulación y el intercambio intelectual, especialmente entre Argentina y Uruguay. También quiero destacar el hecho de que, en Brasil, la sociología escolar no corresponde a la sociología académica, ya que refleja la formación interdisciplinaria existente en ese país, que incorpora conocimientos de antropología y ciencia política.

Para ayudar al lector a comprender mejor las diferencias existentes entre los tres países, presento una tabla comparativa resumida:

Tabla 1.
Modelos de formación de profesores de sociología en Argentina, Brasil y Uruguay

País	Presencia de la sociología en la educación secundaria	Modelo de formación de profesores	Relación con las demás ciencias sociales en la formación en sociología
Argentina	La sociología está presente como materia obligatoria en la orientación ciencias sociales/humanidades en algunas provincias	Es necesario realizar una licenciatura en sociología primero, luego se cursan asignaturas complementarias en la misma institución para obtener el título de profesor	Hay un ciclo común en el primer año que se comparte con otras carreras en ciencias sociales
Brasil	La sociología está presente en la formación general de la educación secundaria, con variación de carga horaria en cada estado, además de una mayor presencia en la orientación de ciencias humanas ("novo ensino médio")	Los cursos están separados, pero con una formación teórica y metodológica en común, desde el inicio del curso el estudiante tiene contacto con las asignaturas del área de didáctica	La formación en sociología se realiza de manera interdisciplinaria, teniendo el estudiante contacto con las teorías y métodos de la antropología y la ciencia política de manera concurrente con la sociología
Uruguay	La sociología está presente como materia obligatoria en la orientación ciencias sociales y humanidades en todo el país	Los profesores se forman en una institución distinta a aquella que forma a los licenciados en sociología, teniendo un plan de estudios propio	Hay una formación más disciplinar, sin compartir un plan de estudios común con otras carreras en ciencias sociales, aunque comparten asignaturas del campo de la educación y la didáctica con otros cursos de formación de profesores

Fuente: Elaboración propia

Considerando este cuadro comparativo, me gustaría examinar en mayor profundidad los dos últimos aspectos, ya que no será objeto de análisis en este artículo la presencia de la sociología en el currículo escolar de los tres países, pues esto se alejaría del objetivo de este artículo⁹.

Es innegable que históricamente existe una jerarquía simbólica entre el título de licenciado (orientado a la investigación) y de profesor (orientado a la enseñanza) (Moraes, 2003), lo cual se refleja en la forma en que estos cursos se relacionan de manera distinta en cada contexto nacional.

El caso brasileño es aquel en el que existe un mayor diálogo entre la formación de sociólogos y la formación de profesores de sociología, ya que garantiza la existencia de un plan de estudios propio para los profesores, aunque compartiendo una formación común con los licenciados. Tanto los profesores como los licenciados cursan las mismas asignaturas teóricas y metodológicas en las universidades que ofrecen ambos programas, y los estudiantes que completan un programa pueden volver a inscribirse y validar todas las asignaturas cursadas. Cabe destacar que en muchas universidades las Facultades de Educación son responsables de la didáctica y la práctica, aunque en algunos casos son los Departamentos de Ciencias Sociales/Sociología los responsables de esta formación. Por lo tanto, podemos comprender que, a pesar de la persistencia de las jerarquías simbólicas entre el profesorado y la licenciatura en Brasil, existe una mayor articulación entre ambas formaciones, lo que garantiza un plan de estudios propio para el programa de formación de profesores de sociología. Por último, cabe destacar la creación en Brasil del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en 2007, y en 2018 se creó el Máster Profesional de Sociología en la Red Nacional (PROFSOCIO), dirigido a profesores de sociología.

En Argentina, por otro lado, la formación de profesores de sociología es complementaria a la formación de sociólogos. En rigor, se podría decir que el programa de formación de profesores de sociología no tiene un currículo propio, sino que solo existe una complementación pedagógica que habilita al sociólogo a enseñar sociología en la educación secundaria. Es importante tener en cuenta también que los profesores de sociología están habilitados no solo para enseñar esta disciplina en la educación secundaria, sino también otras disciplinas relacionadas que estén presentes en el currículo escolar. También es destacable en el caso argentino que en algunas provincias donde la sociología está presente en el currículo escolar (como Santa Fe), no existe una carrera de profesorado en sociología, sino solo el título de licenciatura, y la enseñanza de esta disciplina está a cargo de graduados de la carrera de profesorado en historia u otras ciencias sociales (Oliveira, 2019b). Este modelo de formación secuencial también se aplica en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, donde todas las carreras tienen tanto el título de licenciatura como de profesorado, y cada una de ellas cuenta con profesores responsables de la didáctica específica de la carrera.

Por último, en el modelo uruguayo hay una completa separación entre la formación de profesores y de sociólogos, con currículos y ofrecimientos en instituciones diferentes. Según profesores egresados del IPA, en muchos casos cuando realizan cursos de teoría sociológica en esta institución y tratan de revalidarlos en la UDELAR para seguir una carrera como sociólogos, no son aceptados (Oliveira, 2019c). Esta relación apunta no solo a una separación total entre los dos programas, sino también a un claro establecimiento de jerarquía entre ellos, entendiendo que la formación de sociólogos es algo

⁹ Para aquellos interesados en este debate, se recomienda consultar el trabajo de Cuestas (2020).

totalmente distinto de la formación de profesores de sociología. También se puede interpretar este fenómeno como una mayor autonomización de la formación docente en el modelo uruguayo, estableciendo una mayor proximidad no con la carrera de sociología, sino con otras carreras de formación docente. En este contexto, los debates sobre didáctica y práctica ganan mayor visibilidad, especialmente en comparación con la situación en Argentina.

En cuanto a la interdisciplinariedad, también es interesante notar que seguimos la misma escala, siendo Brasil el país con un modelo de formación de profesores de sociología más interdisciplinario. El curso de ciencias sociales originalmente tenía una concepción más amplia de las ciencias sociales, que con el tiempo se fue modificando y resultó en un modelo que integra la antropología, la ciencia política y la sociología. Se observa que la literatura sobre la didáctica de las ciencias sociales en la escuela se concentra en historia y geografía (Gómez-Carrasco *et al* , 2019), sin embargo, la concepción de ciencias sociales en la educación superior brasileña se aleja de la comprensión restringida que normalmente se encuentra en la educación secundaria de muchos países (historia y geografía), y también de la concepción más amplia presente, por ejemplo, en Argentina cuando se refiere a la Facultad de Ciencias Sociales. Como consecuencia de esta concepción interdisciplinaria particular, la sociología escolar en este país también se vuelve interdisciplinaria, reflejando así la formación de sus profesores.

En el caso argentino, la interdisciplinariedad se garantiza en el ciclo común del primer año, que es compartido por otros cursos de la misma facultad. Se debe tener en cuenta que las ciencias sociales en la UBA implican una concepción distinta de las que existen en los cursos brasileños, ya que incluyen otras ciencias y programas, pero excluyen la carrera de antropología, que se encuentra en la Facultad de Filosofía y Letras. Por lo tanto, el primer año se enfoca en un diálogo interdisciplinario, principalmente con la economía y la ciencia política, pero luego se estrecha hacia un enfoque cada vez más disciplinario. Curiosamente, a pesar de que la carrera de historia también se encuentra en la Facultad de Filosofía y Letras, hay un espacio importante para las disciplinas de historia en la formación de sociólogos y, por lo tanto, de profesores de sociología en Argentina. También es destacable el mayor espacio otorgado a los componentes electivos en la UBA, lo que permite una mayor diversificación temática.

El curso del IPA es el que se presenta como más disciplinario, ya que las asignaturas que no son estrictamente sociológicas están vinculadas a la didáctica y a las prácticas, lo que refleja la estructura enfocada exclusivamente en la formación de profesores. Es importante mencionar que históricamente el curso de formación de profesores de sociología en Uruguay estuvo fuertemente vinculado al derecho, de modo que a partir de 2023 el IPA volvió a ofrecer esta formación conjunta, pero reformulada, dando mayor espacio a la formación en sociología. Considerando este escenario, podemos decir que, con la implementación gradual del plan de 2008, el curso de formación de profesores de sociología del IPA se convertirá en un curso interdisciplinario.

Por último, es importante enfatizar que los cursos de formación de profesores en esta región también se vieron afectados por la expansión del acceso a la educación secundaria, como indican los estudios de Ruiz *et al* (2013).

6. Consideraciones Finales

A pesar de la diversidad de instituciones de educación superior en el Cono Sur, en este trabajo hemos analizado, a través de tres instituciones, cómo se organizan los cursos de formación de profesores de sociología en Argentina, Brasil y Uruguay. A través de las síntesis presentadas, se puede observar cómo el proceso de institucionalización de la sociología fue diferente en los tres países, lo que implicó diferentes momentos para la creación de los programas universitarios que forman profesores de sociología.

También se han hecho indicaciones sobre la situación de la sociología en el currículo escolar de los tres países, cada uno con una situación bastante única. A través del análisis de la literatura internacional sobre el tema, se puede observar que la sociología tiende a ocupar un lugar periférico en el currículo escolar, limitándose a ser enseñada como contenido opcional en la educación secundaria en la orientación de ciencias sociales/humanidades (Oliveira, 2014). En los países del Cono Sur, a pesar de las diferencias existentes, se puede percibir el reconocimiento de cierta relevancia de la disciplina en estos sistemas educativos, con cierta consistencia en su presencia, lo que puede relacionarse con la percepción de que la sociología es una disciplina necesaria para comprender las sociedades en proceso de modernización.

En resumen, se buscó realizar una comparación entre los tres modelos, demostrando cómo en algunos casos la formación de profesores de sociología puede acercarse más a la formación de sociólogos, mientras que en otros contextos puede distanciarse. Del mismo modo, esta formación puede seguir un modelo más interdisciplinario o más disciplinario, aunque incluso el modelo considerado más disciplinario (IPA) está experimentando cambios en la actualidad, volviéndose más interdisciplinario. Al final, se puede tener la impresión de que la formación de profesores de sociología siempre requiere cierto grado de interdisciplinariedad, variando en qué disciplinas se realiza esa interdisciplinariedad y en qué medida.

7. Referencias

- Alves, E. M. S. y Costa, P. R. S. M. (2006). Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). *Revista brasileira de história da educação*, 6(2 [12]), 31-52.
- Beigel, F. (2009). La Flacso chilena y la regionalización de las ciencias sociales en América Latina (1957-1973). *Revista Mexicana de Sociología*, 71(2), 319-349.
- Blois, J. P. (2009). Sociología y democracia: la refundación de la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires (1984-1990). *Sociohistórica*, (26), 111-150.
- Blois, J. P. (2022). O CLAPCS e o desenvolvimento das ciências no Rio de Janeiro. *Caderno CRH*, 34: 1-18. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.35026>
- Blois, J. P. (2018). *Medio siglo de sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Eudeba.
- Bodart, C. D. N. y Cigales, M. P. (2021). O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28, 123-145. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100007>

- Cuestas, P. (2020). Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología*, (23), 1-12.
- De Sierra, J. (2005). Social sciences in Uruguay. *Social Sciences Information sur les Sciences Sociales*, 44, 2-3. <https://doi.org/10.1177/0539018405053295>
- Emiliozzi, S. y Unzué, M. (2021). Mercado laboral local y demandas de internacionalización de doctores (as) en ciencias sociales en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1143-1166.
- Fernández, D. S. (2018). *La enseñanza de la Sociológica: entre contradicciones y armonías*. Dissertação (Maestría en Educación, Sociedad y Política), Faculdade de Ciências Sociais, Montevideu.
- Filgueira, C. A. (1979). 25 anos de Sociologia uruguaia. En: D. Camacho. (Ed.). *Debates sobre a teoria da dependência* (591-638). São José da Costa Rica: Editorial Universitária Centroamericana.
- Germani, A. A. (2004). *Gino Germani. Del antifacismo a la sociología*. Buenos Aires, Taurus.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- Lamarra, N., Mollis, M. y Dono Rubio, S. (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista española de educación comparada*. (11), 161-187.
- Liedke Filho, E. D. (2005). A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, 376-437. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200014>
- Lippe Oliveira, L. (2005). Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. *Sociologias*, 14, 110-129. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200006>
- Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *Revista Argentina de Educación Superior*, (2), 111-133.
- Miceli S. (1989). Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. En S. Miceli (Ed.). *História das ciências sociais no Brasil* (72-110). São Paulo: Editora Vértice/ Idesp/Finep, 1989.
- Moraes, A. C. (2003). Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*, 15, 5-20. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>
- Pereyra, D. E. (2007). Cincuenta años de la Carrera de Sociología de la UBA: Algunas notas contra-celebratorias para repensar la historia de la Sociología en la Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 153-159.

- Pereyra, D. E. (2017). Notas sobre la crisis de la sociología argentina: Formación y desarrollo profesional en cuestión. *Revista de la Carrera de Sociología*, 7 (7), 96-129.
- Meucci, S. (2011). *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec; Fapesp.
- Oliveira, A. (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, 35 (1), 179-189. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20222>
- Oliveira, A. (2014). Ensino de Sociologia: novas temáticas e experiências internacionais. *Educação e Realidade*, 39(01), 11-16.
- Oliveira, A. (2015). Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Revista Política & Sociedade*, 14 (31), 39-62. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p39>
- Oliveira, A. (2019a). Arthur Ramos (1903-1949), chefe do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO. *Antropolítica: revista contemporânea de antropologia*, (47), 371-389. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2019.oi47.a42068>
- Oliveira, A. (2019b). O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro. *Revista Tomo*, 393-418. <https://doi.org/10.21669/tomo.voi34.9717>
- Oliveira, A. (2019c). O Ensino de Sociologia no Uruguai: uma análise a partir das narrativas dos professores. *Revista Política & Sociedade*, 18 (41), 261-279. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p261>
- Oliveira, A. (2021). A Sociologia como uma Ciência Social no Brasil. *Estudios Sociales*, (60), 125-141. <https://doi.org/10.14409/es.v60i1.8130>
- Oliveira, A. (2022). La Sociología en la educación secundaria en Brasil (1890-1971). *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (11), 116-130. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.116-130>
- Oliveira, A. (2023). *Gilberto Freyre & a Educação*. Recife: Editora Massangana.
- Ruiz, G., García, M. V. y Pico, M. L. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*. (21), 221-248. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7621>
- Trindade, H. (2018). “Disciplinarização” e construção institucional da sociologia nos países fundadores e sua reprodução na América Latina. *Sociologias*, 20, 210-256. <https://doi.org/10.1590/15174522-020004707>