

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

El concepto de praxis en la enseñanza del pensamiento social en la escuela media.

Cynthia Berenguer.

Cita:

Cynthia Berenguer (2004). *El concepto de praxis en la enseñanza del pensamiento social en la escuela media. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/376>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El concepto de *praxis* en la enseñanza del pensamiento social en la escuela media

Lic. Cynthia Berenguer

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales

cynthiaber@yahoo.com

I. Introducción

La propuesta de la investigación que llevamos a cabo con el equipo de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza¹ se basa en la inquietud por entender de qué modo la enseñanza de la Sociología en la escuela media puede contribuir a la formación del *pensamiento social* a fin de que el alumno pueda concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad. Con el objetivo, entre otros, de identificar los aportes de la Sociología para la educación media, en especial con miras a construir la categoría de *pensamiento social* a partir de diversas categorías propias de nuestra disciplina, se estableció un primer momento de indagación en las diversas líneas teóricas inaugurales de la Sociología (Marx, Durkheim, Weber y Parsons). En este contexto, el presente es un aporte parcial a nuestra investigación, ya que se abordarán aquí las contribuciones de Marx centrándonos en el concepto de *praxis*.

¹ Directora: Diana Pipkin; Proyecto UBACyT S059; *Contribuciones de la enseñanza de la Sociología a la formación del pensamiento social en la escuela media: obstaculizadores y facilitadores*.

Un punto importante a destacar en primera instancia es la diferenciación de los *niveles* en que la Sociología puede realizar aportes a la construcción del pensamiento social en nuestra escuela media.

En primer lugar, encontramos su importancia en la formación sociológica del docente de Sociología. Toda operación pedagógico-didáctica supone algún grado de reflexividad en el sentido que refieren Bourdieu, Chamboredon y Passeron: ni la referencia directa y constante a la experiencia ni el rigor metodológico “podría[n] remplazar una reflexión sobre la relación justa con las técnicas y un esfuerzo [voluntario, consciente], aún azaroso, por transmitir principios que no pueden presentarse como simples verdades de principio”². O, lo que es lo mismo, hay que tener cuidado de que el investigador, en especial cuando se trata de “la enseñanza de la investigación, [no] excluya la reflexión sobre el programa”, no se encierre “en los límites de una ciega sumisión a un programa”³. Las Ciencias Sociales, y en especial la Sociología, manejan un capital cultural que no sólo la hace autorreflexiva a nivel epistemológico, sino que ofrece las herramientas para hacerla autorreflexiva a nivel pedagógico-didáctico. Hay que considerar que la reflexividad puede operar como un juego de luces y sombras que no puede hacer a menos de la vigilancia epistemológica.

Así, estos autores nos llaman la atención sobre la Sociología espontánea como un obstáculo no sólo para “hacer” Sociología (práctica profesional), sino también para “enseñar” Sociología (práctica docente). Ser reflexivo no implica que todo Sociólogo está en condiciones de enseñar Sociología (la reflexión y la práctica pedagógico-didácticas son esenciales), así como “no basta ser humano para ser Sociólogo

² Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1986): p. 13.

³ Ibidem. p. 18.

[pues] los que llegan a la Sociología para satisfacer una pasión demasiado humana de lo «humano», [utilizan] como punto de concentración de todas las resistencias contra la Sociología objetiva, apoyándose en la ilusión de la reflexividad o en la afirmación de los imprescriptibles derechos del hombre libre y creador”⁴.

Del mismo modo, estos autores nos señalan que “hay que cuidarse de la creencia de que el sujeto de la creación científica es un *automaton spirituale* que obedece a los organizados mecanismos de una programación metodológica constituida de una vez y para siempre [...] La obediencia incondicional a un *organon* de reglas lógicas tiende a producir un efecto de «clausura prematura»”⁵. Por esto mismo indican que “quebrar los encadenamientos de orden didáctico” se relaciona esencialmente con lo que Wright Mills observaba en términos de que la invención -la imaginación sociológica- puede ser cultivada: “os recuerdo que la imaginación sociológica consiste, en una parte considerable, en la capacidad de pasar de una perspectiva a otra y en el proceso de formar una opinión adecuada de la sociedad y de sus componentes. Es esa imaginación, naturalmente, lo que separa al investigador social de mero técnico. En unos pocos años pueden prepararse técnicos satisfactorios. También puede cultivarse la imaginación sociológica; ciertamente, se presenta pocas veces sin una gran cantidad de trabajo con frecuencia rutinario. Pero posee una cualidad inesperada, quizá porque su esencia es la combinación de ideas que nadie esperaba que pudieran combinarse -una mezcla de ideas de la filosofía alemana y de la economía inglesa, pongamos por caso-. Detrás de tal combinación hay un juego mental y un impulso verdaderamente decidido para dar sentido al mundo, de lo cual suele carecer el técnico como tal. Quizá el técnico está

⁴ Ibidem. p. 24.

⁵ Ibidem. pp. 18-21.

demasiado bien preparado, precisamente demasiado preparado. Como uno puede ser *preparado* sólo en lo que ya es conocido, muchas veces la preparación lo incapacita para aprender modos nuevos, y lo hace rebelde contra lo que no puede menos de ser vago y aun desmañado al principio. Pero debéis aferraros a esas imágenes y nociones vagas, si son vuestras, y debéis elaborarlas. Porque en esas formas es como aparecen casi siempre al principio las ideas originales, si las hay”⁶. Por ello, no se trata de elaborar una especie de manual para Sociólogos que quieren ser docentes, sino de impulsar reflexivamente un modo de enseñanza que permita al Sociólogo docente acercar a los alumnos a la mirada sociológica sobre la realidad social y su propia inserción en ella.

En segundo lugar, la enseñanza concreta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el marco de la educación media debe ser un eje de esta reflexión (aunque no se lo abordará específicamente en este trabajo), ya que la identificación de los aspectos que pueden obstaculizar la formación del *pensamiento social* de los adolescentes y las estrategias de enseñanza que faciliten dicha formación, es una tarea que necesita ser planteada con cierta imperancia, puesto que la inminencia de la realidad (social, escolar, educativa) se hace eco de la ausencia de una definición más o menos clara de lo que es, entre otras cosas, el *pensamiento social*.

Finalmente, desde el ámbito específicamente académico, creemos que la misma disciplina exige una reflexión sobre sí misma, acorde incluso con el espíritu de este Congreso, que se plantea un para qué de la Sociología en la Argentina actual, buscando problematizar la cuestión escapando de los formalismos credencialistas y

⁶ Wright Mills, C. (1961): Apéndice; Par. 4.

de la aplicación de un recetario técnico que, sin duda, colaboraría para reproducir las pautas de un pensamiento social único y dominante.

1. La categoría de *praxis*

Resulta necesario plantearse una mirada epistemológica que considere los conceptos ellos mismos como constructos sociales si nos proponemos abordar una categoría como la de *praxis*, ya que, por un lado, no deja de ser un concepto teórico y, por otro, alude a dialéctica entre la reflexión y la práctica⁷. Dicho de otro modo, la particularidad de esta categoría es que se inserta en la matriz del pensamiento – sociológico- a la vez que alude a (pero no debería eludir) la práctica social concreta. La inminencia de la que hablábamos más arriba se relaciona con lo que Vicente Romano citado por David Abril⁸ indica cuando nos recuerda la urgencia de pensar que la educación no es ajena a las necesidades y a las posibilidades de cambio; hay que partir, nos dice, “desde el lugar mismo donde se forma el pensamiento”. Al señalarnos que el nexo que une las múltiples visiones críticas existentes sobre la globalidad es la urgencia del momento, subraya que lo que urge es la inmediatez de una decadencia que se acelera a paso firme (se habla de catástrofes ecológicas y sociales) y en esa inminencia acucia también la apertura de nuevas posibilidades en nuevos y viejos espacios. “El aula –señala- es cada vez más un espacio en el que

⁷ Cf. Zamora (1997), según quien “[...] la praxis está mediada teóricamente desde el comienzo. El pensamiento es tanto condición de la praxis como producto abstraído de la praxis social. [...] La praxis, en cuanto reproducción de la vida y sus condiciones está siempre mediada por la reflexión, y la reflexión es una dimensión de la praxis social, tanto en su aspecto de dominación de la naturaleza como en el de la acción social” (p. 27).

⁸ Abril, D. (2003): p. 68.

se reproducen contenidos para ser aprehendidos por las niñas y los niños sin preguntarse el por qué de nada, donde el mayor vínculo con la realidad que les rodea es el impuesto a los sistemas educativos para atender a las necesidades del «mercado»...”. E insiste en que “necesitamos de un proceso educativo que impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana”⁹, recuperando las posibilidades de un proyecto, o, si se quiere, de una utopía movilizadora.

Juan Daniel Videla (1997) rescata de la tesis doctoral de Marx («*Diferencias entre las filosofías de la naturaleza en Demócrito y Epicuro*») una primera mirada sobre el problema de la relación entre teoría y práctica. Aunque se trata, como dijimos, de una primera aproximación a sus desarrollos futuros, aparecen allí vinculadas dos nociones fundamentales: *praxis* y *crítica*. Si bien este joven trabajo remite a una crítica filosófica, más adelante ésta se condensará en la crítica de la Economía Política, redundando en una más acabada idea de las nociones mencionadas.

Praxis, dice Videla, es una categoría radicalmente antimetafísica que supone a la subjetividad, a la acción concreta sobre el mundo real; *crítica*, en cambio, con su radicalidad antijetiva, reclama una dosis de especulación o teoría. La tensión se supera al redescubrir una en el seno de la otra, en tanto la crítica es *praxis teórica* o, como indica Marx en su Tesis XI sobre Feuerbach: “la vida social es, en esencia, *práctica*. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica”.

⁹ *Ibidem*, p. 72-73.

Tenemos, entonces, comprensión + acción como ejes que nos permiten recapturar sociológicamente el sentido de la vida social, ya que “dar una base a la vida y otra a la ciencia es, pues, de antemano, una mentira”¹⁰.

Sin embargo, no podemos dejar de reflexionar sobre el momento “negativo” de la *praxis*, el de la *praxis* enajenada: cuando el hombre se opone a la realidad como si ésta le fuera completamente exterior, ajena, extraña (relacionado esto con la naturalización de los procesos sociales), extrañamiento o alienación que se vincula directamente con la falta de sentido, como decíamos antes. Pero este momento de la *praxis* no hace más que confirmar que, ya por la negación ya por la afirmación, en la historia –dialéctica-, ni la acción irreflexiva ni la pura teorización son eje de la construcción de la conciencia.

Así, Marx subraya que “la figura del proceso social de vida, esto es, del proceso material de producción, sólo perderá su místico velo neblinoso cuando, como producto de hombres libremente asociados, éstos la hayan sometido a su control planificado y conciente. Para ello, sin embargo, se requiere una base material de la sociedad o una serie de condiciones materiales de existencia, que son, a su vez, ellas mismas, el producto natural de una prolongada y penosa historia evolutiva”¹¹.

En base a esta preocupación, Marx buscará develar una relación social fundamental: el dinero o, como dice el autor, «la magia del dinero»: “El enigma que encierra el *fetichismo del dinero* no es más, pues, que el *enigma*, ahora visible y deslumbrante, que encierra el *fetichismo de la mercancía*”¹². En esta línea, su análisis buscará revelar, entonces, la naturaleza social del dinero / la mercancía / la fuerza

¹⁰ Marx, K. (1997); p. 152.

¹¹ Marx, K. (1998); p. 97.

¹² *Ibidem*; p. 113.

de trabajo como mercancía, y las relaciones sociales que «materializan» esas conceptualizaciones.

Ahora bien, regresando a la categoría de *praxis*, Marx destaca que “... es la solución de los enigmas teóricos una tarea de la práctica, una tarea mediada por la práctica, hasta qué punto la verdadera práctica es la condición de una teoría positiva y real”¹³.

Nuestro autor, así, no podrá concebir una actividad teórica que no sea pura retórica si está alejada de las condiciones materiales de existencia, si dicha acción no se vuelca sobre las mismas condiciones en que se desarrollan.

“... La solución de las mismas oposiciones *teóricas* sólo es posible de modo práctico, sólo es posible mediante la energía práctica del hombre y que, por ello, esta solución no es, en modo alguno, tarea exclusiva del conocimiento, sino una verdadera tarea vital que la *Filosofía* no pudo resolver precisamente porque la entendía únicamente como tarea teórica”¹⁴.

En el Prefacio del Manifiesto Comunista, Marx junto con Engels darán una clave sustancial para construir la categoría de *praxis* en el sentido en que buscamos rescatarla en este trabajo. Allí dirán que “... la aplicación práctica de estos principios dependerá siempre y en todas partes de las circunstancias históricas existentes”¹⁵.

Hay aquí el reconocimiento y la advertencia de que los sujetos son hijos y actores de su tiempo además de herederos de tradiciones de pensamiento; que “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La

¹³ Marx, K. (1997); p. 163.

¹⁴ *Ibidem*; p. 151.

¹⁵ Marx, K. y Engels, F. (1994); Prefacio de 1872.

tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos”¹⁶.

Como rasgo fundamental de la obra de Marx, es sabido, aparece la condición histórica de la vida humana, sustentada en las condiciones materiales de existencia y en los modos de producción que se dan los hombres. Este elemento es esencial para acceder a pensar que, si bien es inevitable el pensar la realidad y el pensarse en ella a partir de condiciones dadas, no es menos cierto que no es imposible, sino incluso deseable promover las posibilidades de cambio, de intervención sobre dicha realidad, sentido éste que parece estar ausente en las proyecciones utópicas y en el entendimiento de la significatividad política del acto educativo.

Desde una perspectiva sociológica, no podemos hacer a menos de la evidencia de que existe un alejamiento, del que Marx ya nos advertía, entre comprensión y acción, que Ceceña y Sader entienden en términos de esterilización de la reflexión teórica: “en el campo del pensamiento crítico o contrahegemónico la incapacidad de la investigación teórica para aprehender las formas reales de ejercicio de la hegemonía en el mundo contemporáneo es una de las fuertes razones para la esterilización de la reflexión teórica y explicación de su impotencia para entender, interpretar y adelantarse a los acontecimientos de la realidad. De ahí su desmoralización”¹⁷.

2. Relación entre *praxis* y pensamiento social.

¹⁶ Marx, K. (1992); p. 213.

¹⁷ Ceceña, Ana E. y Sader, Emir (2002); p. 10

Alvin Gouldner propone una Sociología reflexiva que se ocupe “primero y ante todo, de lo que los sociólogos quieren hacer en el mundo y de lo que en realidad hacen”¹⁸.

El autor habla de una misión histórica de la Sociología reflexiva en términos de “transformar al sociólogo, penetrar profundamente en su vida y su labor diaria, enriquecerlo con nuevas sensibilidades y elevar su conciencia a un nuevo nivel histórico”; “trascender la sociología tal como existe en la actualidad, profundizando nuestra comprensión de nuestro propio sí mismo sociológico y de nuestra posición en el mundo”; “adquirir por lo menos el *hábito* inveterado de examinar nuestras propias creencias como ahora examinamos las de los demás”¹⁹

No escapa al autor el reconocimiento de que la concepción del “conocer como búsqueda de información [típica del paradigma tradicional y del positivismo] concibe el conocimiento resultante como despersonalizado; como un producto que se puede encontrar en un archivo, un libro, una biblioteca, un colega o algún otro «depósito»²⁰. Así, el conocimiento como conciencia, dirá, es algo diferente del conocimiento como información, pues no tiene existencia fuera de las personas que lo buscan y expresan.

La definición que da el autor, nos acerca al paradigma reflexivo de la Didáctica. Así, si el paradigma reflexivo –desde sus varias posturas- aporta un importante elemento para la preparación del Docente de Ciencias Sociales, éste se halla en la consideración de que los valores que permean nuestra mirada como Sociólogos debe ser especialmente tenida en cuenta. La metáfora de una “misión” del Sociólogo/Docente en cierto sentido rescata la dimensión moral del tema. No se

¹⁸ Gouldner, A. (1970); p. 17.

¹⁹ Ibidem. p. 18.

²⁰ Ibidem.

trata de un mero asunto de estudio, ni de un objeto de investigación, sino de la mirada que se mira a sí misma, haciendo uso de las herramientas que la tradición Sociológica aporta.

Esta disgresión nos acerca a nuestro campo de análisis. Si Marx nos advierte sobre la necesidad de buscar la solución de las oposiciones *teóricas* de modo práctico, mediante la energía práctica del hombre y no sólo mediante el conocimiento, Gouldner, desde una tradición sociológica reflexiva, nos empuja a reconsiderar el conocimiento como conciencia y no como mera información y, en ese movimiento, podemos hacer a más de la experiencia del conocimiento sociológico como *pensamiento social*.

Si bien éste sería un primer esbozo en el marco de la investigación en curso, podemos considerar de central importancia la categoría de *praxis*, no necesariamente en el nivel del análisis de los contenidos a enseñar, sino en su espíritu y como reflexión consciente del Sociólogo y del docente de Sociología.

3. La *praxis* educativa

También en el campo de la enseñanza, la realidad urge. La lógica del mercado, transferida al campo educativo, impuso una retórica de la calidad en el mundo escolar que, lejos de cumplir la expectativa neoliberal de vincular positivamente escuela y mercado, lo que hizo fue interpelar a la escuela reconstruyendo una distancia que es reflejo de la forma en la que se conciben las relaciones entre educación y sociedad²¹. El sentido de esta operación se cifra en las competencias requeridas para un desempeño productivo estandarizado, lo cual, desde luego,

²¹ Schiefelbein y Tedesco, (1996).

define una forma “competente” de ser en el mundo, es decir, un sentido social determinado.

El sujeto escolar se encuentra en el ámbito de un universo discursivo (de sentido) donde se busca normalizar no sólo el saber y su objeto sino, y sobre todo, el sujeto del saber. Es por ello que considerar la enseñanza de categorías propias de la Sociología que permitan desarrollar el *pensamiento social* en los adolescentes, implica una transformación de la enseñanza que debería fomentar la experiencia *con lo otro*, la experiencia *de lo otro*, más descentrada del «individuo competente» y abierta a la capacidad creadora, que sea experiencia reflexiva y autorreflexiva.

Tanto desde el sentido común como desde algunas miradas académicas, la interpelación al ámbito escolar se suele formular en términos que la aislan de su contexto social, como si se tratara de una isla de sentidos inarticulada con sus contextos sociales. Aunque haya una dinámica intrínseca al campo escolar como sistema, ya desde la misión histórica de la escuela se observa su estrecho vínculo contextual. Aunque no es novedoso hablar de la imbricación social de la escuela, lo que interesa recuperar es que ésta alude y de algún modo implica una *praxis*.

Cuando Emilio Tenti Fanfani (2004) se pregunta de forma directa “¿qué puede y debe hacer la escuela de hoy?” elabora una serie de reflexiones que consignan la *praxis* como la venimos trabajando. De ella habla cuando nos remite a la existencia misma de los adolescentes que cursan la escuela media y a los que el docente debe apelar interpelando sus emociones, pero no en un sentido laxo o trivial ni en términos de contención psicológica, sino porque “ésta es su primera tarea, porque sin emociones no se crea interés alguno, y sin interés, no hay voluntad de aplicación”²². Y luego añade en otro texto: “Lo más probable es que

²² Tenti Fanfani (2004); p. 2.

para esta pregunta teórica sólo existan respuestas prácticas, es decir, que se construyan y muestren en la experiencia cotidiana. Debatir ideas y compartir experiencias es uno de los modos de expresar ese viejo ideal de toda buena pedagogía: la búsqueda permanente de la integración entre lo que dice la teoría y lo que enseña la práctica”²³.

Al introducir la noción de *praxis* en el campo educativo y en el ámbito de la escuela, queda por observar el modo en que se empieza a delinear una definición, aunque aún imprecisa, de *pensamiento social*. Se trata quizás de considerar el modo y las herramientas con las cuales la experiencia escolar genera sentido, qué sentido genera y en qué contextos sociales.

Aquí, Tenti nos sugiere tres grandes temas que se relacionan con la escasez de sentido en los tiempos que corren y en los que la escuela y el conocimiento (la Sociología, en este caso) encuentran su razón de ser:

- a. el de la producción, el trabajo y la justicia (que refiere al problema de la integración social);
- b. el de la crisis de la cultura posmoderna (problema del sentido en sí);
- c. el de la autonomía, la libertad y lo político (problema de la democracia).

Con ellos queda en evidencia el lazo necesario entre el saber y el mundo, entre la teoría y la práctica y la necesidad de hacer conciente la *praxis* de modo que haya la posibilidad de pensar y pensarse en el mundo.

Cuando la escuela, en la que se cifran todavía las expectativas de las generaciones jóvenes y de nuestro futuro como sociedad, es generadora de sujetos también reflexivos, es una escuela creadora. No es una exigencia irrisoria para esta institución: se trata de una institución clave en el sentido de que está formada por y

²³ Tenti Fanfani, E. (2004).

para y es pensada por sujetos con capacidades de reflexión y que se asienta en la capacidad sensible humana (en términos de Marx: “La *sensibilidad* debe ser la base de toda ciencia. Sólo cuando parte de ella en la doble forma de conciencia *sensible* y de necesidad *sensible*, es decir, sólo cuando parte de la naturaleza [porque la naturaleza humana es sensible], es la ciencia *verdadera* ciencia. La Historia toda es la historia preparatoria de la conversión del «hombre» en objeto de la conciencia *sensible* y de la necesidad del «hombre en cuanto hombre» en necesidad”²⁴). Y por ese mismo motivo, es un espacio donde los sujetos escolares se puede reconocer en sus estructuras: *en la escuela, con la escuela y desde la escuela.*

3. Aportes para la investigación

La propuesta más abarcativa de la investigación que estamos realizando incluye abordar desde diversos aspectos el potencial crítico y transformador de la Sociología al «cuestionar lo evidente y desentrañar lo oculto», ya que el objetivo central de nuestra indagación radica en identificar las categorías específicamente sociológicas que potencian la formación del pensamiento social en la escuela y los elementos obstaculizadores y facilitadores de este proceso, tanto a nivel conceptual como empírico (práctica docente). En este marco, es interesante destacar lo que hemos podido elucidar de los aportes de Karl Marx como uno de los “padres fundadores” de la disciplina a este tema que nos ocupa.

Así, tenemos que en el espacio escolar se entrecruzan:

- Los sujetos que se implican en la relación pedagógica: docente, alumnos, contexto social de ambos y de cada uno.

²⁴ Marx, K. (1997); p. 152-3.

- Sus capacidades de reflexión sobre sí mismos y sobre el mundo.
- Sus inserciones y acciones concretas sobre sí mismos y sobre el mundo.
- Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se implican.

Entonces, el desarrollo de un pensamiento social en la escuela media como desenlace de la relación pedagógica, esto es, su *enseñanza*, remite a la comprensión de que se trata de una *praxis*, no tanto porque haya que responder a una exigencia de “aprender capacidades para insertarse en un mercado laboral”, sino, porque es necesario el desarrollo de la capacidad de develar la propia situación en la realidad por parte de los sujetos.

Por otra parte, resulta fundamental no sostener ni reproducir la *inversión* de los términos: no es adquiriendo conceptos *in abstracto* que se desarrollará una capacidad de entendimiento sobre el mundo del que uno forma parte, sino que es en la dialéctica (o interacción, si se prefiere) de esa capacidad de *conceptualización*, por una parte, y las posibilidades de ejercer algún tipo de *acción* sobre el mismo mundo que nos contiene y forma.

Es evidente que en los sujetos en edad de escolarización media, adolescentes que se enfrentan con cierto desconcierto y bastante violencia al entramado social, que construyen sus códigos y subculturas, a los que les resulta difícil por la edad y quizás ocioso por los tiempos que corren, resulta una tarea en apariencia bastante exigente el hecho de intentar brindarles las herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales que se consideran fundamentales para su desarrollo e inclusión social.

Si bien aún nos debemos la indagación sobre los elementos que facilitan y obstaculizan la enseñanza de estas herramientas, creemos que no es un imposible si se ejerce la actividad docente con el necesario auxilio de la reflexividad (que,

desde ya, debe ser social, es decir, no un acto de reflexión individual de cada docente, ni una receta emanada de instituciones capacitadoras calificadas, donde la reflexión ya fue realizada por otros sujetos), y si se considera que el sujeto con capacidad de desentrañar su realidad, aunque sea en un primer momento como esbozo, es un sujeto que ha comenzado a de-velar con un mínimo de crítica reflexiva, lo que los discursos hegemónicos que circulan y se imponen en la sociedad han velado.

Luego de estas reflexiones, podemos considerar que es imprescindible repensar el concepto mismo de “pensamiento”; considerando la categoría de *praxis*, notamos que no es posible sostener una noción que aisle el pensar la realidad social de esa misma realidad. Esto, aunque parezca casi una obviedad, se relaciona con el campo del pensamiento crítico, en el que se ha evidenciado, como dijimos antes, una esterilización de la reflexión teórica y una consiguiente desmoralización respecto de aprehender la realidad (en el doble sentido de entenderla e interpretarla, y transformarla).²⁵

Esto nos lleva a reflexionar acerca del campo epistemológico mismo de nuestra disciplina. Las dificultades para articular un *pensamiento social* crítico también se registran en este nivel (y no sólo en el nivel de la enseñanza media de la Sociología). La abstracción teórica (aunque necesaria como operación gnoseológica) y la naturalización de los procesos sociales captados como hechos fragmentados (descontextualizados), acechan en este campo que está comenzando a replantearse el propio saber como transformador. En íntima relación, nos encontramos con las dificultades de transposición didáctica, en términos de obstáculo para elaborar la dialéctica teoría-práctica, ya que una de las cuestiones

²⁵ Cf. Ceceña, Ana E. y Sader, Emir (2002).

que resaltan en el contexto de la educación media es la conexión entre esas dimensiones.

En esta línea, recuperar la categoría *praxis*, no como concepto a ser “enseñado” sino como noción a ser integrada como corpus teórico-práctico, alude a la recuperación de un sentido creativo y creador en un orden de cosas que aparece como dado e inamovible, en especial desde la proyección pobre en perspectivas de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria. Si bien consideramos la interdisciplinariedad como un motor de nuestras capacidades inteligibles, desde la Sociología podemos rescatar nociones que nos permiten redimensionar las lecturas en favor de una implicación del pensamiento en sus condiciones materiales y morales.

En lo referente a la enseñanza de la disciplina en la escuela media, le cabe a la misma la necesidad de reconstruirse en el mencionado contexto. Es prioritario organizar una matriz de entendimiento con la apertura necesaria para romper con las lecturas únicas que acomodan mutuamente realidad y pensamiento en función de intereses determinados que reproducen una realidad de violenta exclusión. La categoría de *praxis* convoca a recuperar una mirada crítica pero también a repensar cómo se articulan las categorías sociológicas con que ayudamos a que los adolescentes de hoy se hagan de herramientas para elaborar el sentido de su ser social.

El proceso social de vida (“proceso social de producción” en Marx) está cubierto por un “místico velo neblinoso” que los discursos hegemónicos (la “autorizada” voz de los medios masivos, para dar un ejemplo claro y cotidiano) contribuyen a engrosar. Disipar ese velo no es tarea fácil y no puede promoverse sin que la Sociología, en y a través de los seres que la encarnamos, se reelabore en la memoria de sus

clásicos y a la luz de sus condiciones de producción. Así, su enseñanza en la escuela media también debe contar con la recuperación de una *praxis* educativa transformadora contemplando la ausencia de sentido que atenta contra la construcción de una utopía esperanzadora. Aquí mismo radica la diferencia que sostenía Paulo Freire entre “educar” y “domesticar”, entre la práctica educativa transformadora y la mansa aceptación de los cánones discursivos, entre la conciencia crítica y la conciencia ingenua: “Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción”²⁶.

Bibliografía

- Abril, David (2003): “Pensar globalmente, actuar localmente... ¡desde las aulas!”, en Gadotti, M; Gómez, M; Freire, L.: *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*; Buenos Aires, CLACSO.
- Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1986): *El oficio de Sociólogo*; México, Ed. Siglo XXI.
- Ceceña, Ana E. y Sader, Emir (2002): “Hegemonías y emancipaciones. Desafíos al pensamiento libertario”; en Ceceña y Sader (comp.): *La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial*; Buenos Aires, CLACSO.
- Freire, Paulo (1998): *La educación como práctica de la libertad*; México, Siglo XXI Editores.

²⁶ Freire, Paulo (1998); p. 102.

- Gouldner, A. (1970): *La Sociología reflexiva*; Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Marx, K. (1992): *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*; Madrid, Espasa Calpe.
- ----- (1997): *Manuscritos Economía y Filosofía*; Madrid, Alianza.
- ----- (1998): *El Capital*; México, Siglo XXI Editores.
- Marx, K. y Engels, F. (1985): *La ideología alemana*; Buenos Aires, Pueblos Unidos.
- ----- (1994): *Manifiesto del Partido Comunista*; México, Colofón.
- Schiefelbein, E. y Tedesco, J. C. (1996): *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*; Buenos Aires, Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2004): “La escuela y la educación de los sentimientos; notas sobre la formación de los adolescentes”; REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación); Vol. 2, Nro. 1; en www.ice.deusto.es.
- Tenti Fanfani, E. (2004): “La escuela constructora de subjetividad”; Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación; Santiago de Chile; en www.reduc.cl/rae.nst
- Videla, Juan Daniel (1997): “Praxis y crítica: sobre el origen de ambos conceptos en la tesis doctoral de Marx”, Nueva York, Univ. de San Juan / New School for Social Research.
- Wright Mills, C. (1961): *La imaginación sociológica*; México, FCE.
- Zamora, José, A. (1997): “Th. W. Adorno y la praxis necesaria. Prolegómenos a una propuesta de ética negativa”; en Revista Enrahonar Nro. 28.