

“Hacia la formación del pensamiento social en la escuela media: experiencias docentes de los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UBA”.

Pipkin, Diana; Sofía, Paula; Zibecchi, Carla; López, Guadalupe; Parrado, Mariela Alejandra; Berenguer, Cynthia.

Cita:

Pipkin, Diana; Sofía, Paula; Zibecchi, Carla; López, Guadalupe; Parrado, Mariela Alejandra; Berenguer, Cynthia (2004). *“Hacia la formación del pensamiento social en la escuela media: experiencias docentes de los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UBA”*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/378>

Título del Trabajo: “Hacia la formación del pensamiento social en la escuela media: experiencias docentes de los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UBA”

Autoras: Pipkin, Diana; Sofía, Paula; Zibecchi, Carla; López, Guadalupe; Parrado, Mariela Alejandra; Berenguer, Cynthia

Vinculación Institucional: Integrantes de la cátedra de “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología, Carrera de Sociología, FacSo, UBA.

Correo electrónico del contacto: edupau@abaconet.com.ar

Resumen

Este trabajo presenta resultados preliminares de nuestro proyecto de investigación -en el marco del Programa UBACyT-, cuyos objetivos se orientan a reconocer las categorías propias de la Sociología que potencian la formación del pensamiento social en la escuela media e identificar factores que pueden obstaculizar o facilitar esta tarea. Consideramos que orientar la tarea docente hacia la formación del pensamiento social de los adolescentes constituye un aspecto esencial para transformar el conocimiento y las prácticas sociales en las instituciones educativas. Asimismo, es importante destacar que dicha problemática ha sido hasta el momento poco frecuentada por la producción académica y constituye un aporte valioso para el campo de la Didáctica de la Sociología.

En función de lo expresado, el trabajo se organizará de la siguiente manera. En primer lugar, se plantearán los resultados de las indagaciones realizadas sobre las categorías propias de la Sociología que potencian la formación de este tipo de pensamiento, a través de la revisión bibliográfica y las entrevistas a informantes clave que hemos podido desarrollar hasta el momento. En segundo, se presenta el análisis de las experiencias docentes de nuestros alumnos de la materia –“Práctica de la

Enseñanza”–, se señalan prácticas de enseñanza que se configuran como facilitadoras y factores que pueden devenir en obstáculos de dicha tarea.

INTRODUCCIÓN

El dramático escenario que atraviesa nuestra sociedad en los últimos años –caracterizado por el empobrecimiento, el desempleo y las diversas formas de exclusión social–, nos obliga a reflexionar y a posicionarnos en torno a los múltiples aspectos y desafíos que involucran al campo educativo. Uno de ellos, son los propósitos y contenidos de la enseñanza educativa en un contexto de crisis. En este contexto, consideramos que la reflexión en torno al sentido de la práctica docente ocupa un lugar privilegiado.

Partiendo de nuestra inserción profesional¹ –nuestra experiencia en investigación y docencia en Didáctica de la Historia– y del tránsito de fronteras abiertas –utilizando la metáfora de E. Carr– fluido y de doble dirección entre la Historia y la Sociología, centramos nuestras primeras reflexiones en torno al propósito de la enseñanza de la Sociología. La pregunta sobre el “para qué” involucra, no sólo una dimensión epistemológica, relacionada con el sustrato sustantivo y sintáctico de la disciplina, sino, también, una dimensión ética-ideológica que le da sentido y orienta la reflexión crítica. Por lo tanto, consideramos que la respuesta a esta pregunta articula y direcciona el trabajo profesional.

Partimos del supuesto de que un propósito relevante de la enseñanza de la Sociología es la formación de un pensamiento social que permita el análisis y comprensión de la sociedad en que vivimos y la formación de un sujeto crítico y participativo. No obstante, mientras que la formación del pensamiento social ha sido un objetivo recurrente de la enseñanza de la Historia, Geografía y otras Ciencias Sociales, pocos han sido los avances realizados en este sentido en las prácticas escolares. Muchas de las

¹ Integramos la Cátedra “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología (FaCSO UBA) y conformamos un equipo interdisciplinario, aspecto que orienta nuestra práctica de investigación. El

explicaciones de estos escasos logros están relacionadas con dos problemáticas centrales. Por un lado, con la permanencia de concepciones de enseñanza y de aprendizaje tradicionales en la formación de los profesores, con prácticas educativas autoritarias –en las cuales, las críticas y los cuestionamientos no tienen lugar– y con la desvinculación entre contenidos escolares, contenidos científicos y problemáticas sociales significativas para los alumnos. Por otro, con la complejidad de las capacidades involucradas en el pensamiento social.

Creemos que la Sociología aporta herramientas fundamentales para el análisis de la realidad y la formación del pensamiento social en los alumnos. Si bien se dispone de antecedentes en investigación acerca de los obstáculos y facilitadores en la formación de un pensamiento social desde las Ciencias Sociales, no ocurre lo mismo en el campo específico de la Sociología. Dicha problemática ha sido hasta el momento poco frecuentada por la producción académica y constituye un aporte valioso para el campo de la Didáctica de la Sociología.

En este trabajo intentaremos iniciar un recorrido que permita avanzar en la producción de nuevos aportes en el área. Nos centraremos en el análisis de las percepciones de nuestros alumnos –Licenciados en Sociología– sobre el pensamiento de los jóvenes –sus alumnos de los cursos asignados en el marco de la prácticas–, particularmente, en aquellos aspectos que han identificado como obstaculizadores para la formación de un pensamiento social y las estrategias didácticas que fueron construyendo a fin de ayudar a superar estas dificultades. De esta forma, nos propusimos presentar los primeros resultados de una investigación exploratoria en curso² en la que lejos estamos aún del grado de saturación teórica adecuado que nos permita dar por concluido el proceso de recolección de información.

equipo de investigación está compuesto por especialistas en didáctica de la Historia y sociólogos que están transitando su formación didáctica.

Por último, es importante destacar que nuestro trabajo de investigación y actividad docente parte de la premisa de considerar a la escuela como un “lugar democrático” y un espacio capaz de producir cambios en los estudiantes. Por lo tanto, consideramos que el rol de los profesores puede ser definido --siguiendo a Giroux³-- como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades sociales necesarios para interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.⁴

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación adoptó una estrategia metodológica cualitativa donde se combinó una variedad de técnicas --entrevistas en profundidad, análisis de documentos-- y fuentes de datos --informantes clave en la temática y entrevistas realizadas a los estudiantes del Profesorado de Sociología--.⁵

A grandes rasgos la investigación fue organizada en dos ejes. El primero estuvo orientado básicamente a avanzar en la construcción de la categoría de “pensamiento social”. Para ello, realizamos una revisión bibliográfica que nos permitió acceder a estudios pertenecientes al campo de la Sociología --y en particular, a estudios recientes provenientes de la Sociología de la Educación--, la Pedagogía y la Didáctica. Al mismo tiempo, nos propusimos reconocer las categorías de la Sociología que potencian la formación del pensamiento social en la escuela a partir de las entrevistas a informantes

² Investigación realizadas por algunas de las integrantes de la Cátedra de Práctica de la Enseñanza. Proyecto UBACyT S 059: “Contribuciones de la enseñanza de la Sociología a la formación del pensamiento social en la Escuela Media: obstaculizadores y facilitadores” FacSo - UBA.

³ El autor define a las escuelas: “como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad...lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia.” Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1º ed. 1990, p. 34

⁴ *Ibid*, p. 35-6.

⁵ Consideramos imprescindible realizar un abordaje cualitativo en tanto este enfoque nos permitió reconstruir las experiencias de las prácticas docentes y a la vez entender las representaciones y las prácticas de estos actores

clave.⁶ Para el análisis propusimos una instancia de triangulación. Esto es, un primer momento de análisis bibliográfico, un segundo momento de análisis de entrevistas a informantes clave y un tercer momento en el que se cotejan resultados de ambos análisis.⁷

El segundo eje, consistió en explorar cuáles son las principales dificultades que perciben los estudiantes a la hora de construir un pensamiento social –desde una perspectiva sociológica– y qué estrategias didácticas permiten superar estas dificultades. El abordaje cualitativo nos permitió comprender las múltiples prácticas implementadas en el espacio áulico y las percepciones de los actores involucrados –estudiantes del Profesorado–. Para la realización de entrevistas realizadas a los estudiantes del Profesorado, el instrumento de recolección, un cuestionario autoadministrado, ha incorporado las distintas dimensiones implicadas en las preguntas de investigación del proyecto en curso: datos clasificatorios; reflexiones en torno a la formación de un pensamiento social y las categorías propias de la Sociología, estrategias didácticas implementadas, vivencias asociadas al grupo de alumnos del curso asignado, percepciones en torno a los alumnos y la práctica educativa realizada.⁸ Nuestro universo de indagación contemplado es acotado, en tanto nos centramos en explorar las percepciones de los alumnos cursantes de la materia, que realizaron sus prácticas en el nivel medio de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.⁹ Respecto al corte temporal, nuestro relevamiento comenzó con las producciones recogidas a partir del segundo cuatrimestre de 2001 –momento en que la cátedra

⁶ Los criterios para la selección de los informantes clave fueron los siguientes: i) docente universitario en grado y/o postgrado que sean considerados “buen docente”; ii) referente académico de la disciplina; iii) y/o tener vinculación con el sistema de educación media por investigación o inserción laboral.

⁷ En este sentido, podemos afirmar que la investigación se encuentra comenzando con en el segundo momento, en tanto ya se han realizado las entrevistas piloto a los informantes.

⁸ El propósito es realizar un primer acercamiento a las características de los/as practicantes a partir de datos clasificatorios básicos -edad, sexo, etc.- y algunas preguntas de opinión. Para una segunda etapa, se considera la realización de entrevistas en profundidad para aquellos casos considerados particularmente significativos.

comienza a desarrollar su tarea docente--, incluyendo el período que comprende la investigación en curso.

EI PENSAMIENTO SOCIAL

Para avanzar en la construcción de la categoría de pensamiento social, realizamos una amplia revisión bibliográfica. De acuerdo al relevamiento desarrollado¹⁰ y los avances empíricos que hemos podido realizar hasta el momento, podemos considerar que la construcción de la categoría social requirió atender a grandes rasgos tres temas, a su vez, relacionados con campos disciplinarios: i) “lo social” –como adjetivo y sustantivo –donde la Sociología ocupa un lugar central, mas no exclusivo–, ii) las habilidades de pensamiento involucradas –donde la Didáctica ocupa un rol importante– y iii) el significado social de la educación. Tales temas y su intersección configuran un marco teórico que nos propusimos llevar adelante.

i) La Sociología: su aporte en la construcción del Pensamiento Social

En relación con la primera dimensión que denominamos “lo social”, la Sociología brinda aportes fundamentales. Nuestra finalidad fue problematizar –sin pretender agotar el tema– las diversas aproximaciones sociológicas relativas a “lo social”. En este sentido, los “padres fundadores” –M. Weber, K. Marx¹¹ y E. Durkeim, básicamente– y otros clásicos de la sociología –P. Berger, W. Mills, T. Parsons-- brindan elementos clave para encarar el abordaje de las diversas aproximaciones que han desplegado las

⁹ La mayoría de nuestros alumnos desarrollaron sus prácticas en el nivel medio en las materias Educación Cívica, Sociología, ESEA, ESA, entre otras. Sólo un pequeño número lo hizo en Institutos Terciarios y en la Universidad.

¹⁰ La didáctica de la Sociología es un campo en construcción lo que implica una escasa producción bibliográfica. Consideramos que en esta primera etapa, son importantes los aportes de las disciplinas sociales con más tradición en la escuela, la Historia y la Geografía.

¹¹ Ubicamos dentro de los debates fundacionales a Karl Marx aún siendo previo a la definición del campo específico de la Sociología y haciendo abstracción a la discusión acerca de la naturaleza de su obra (económica, filosófica, sociológica).

corrientes de la Sociología en lo relativo a “lo social” y el aporte específico de las principales escuelas –paradigmas– y teorías sociológicas a esta forma de pensamiento. A partir de este breve recorrido pudimos considerar cómo desde los debates fundacionales se puede rastrear las primeras aproximaciones que la Sociología desarrolla en torno a la cuestión del conocimiento de sentido común y su relación con el conocimiento científicamente válido.¹² En particular, nos detendremos en uno de los padres fundadores –E. Durkheim –para quien el pensamiento sociológico –metódico y científico– es distinto y opuesto a las formas de pensamiento de sentido común –o “preconociones”–.

Retomando algunas cuestiones desarrolladas en su obra, es claro que, en parte, cierto rechazo de Durkheim al “conocimiento de sentido común” en las investigaciones sociológicas, puede comprenderse a partir de la propia definición del objeto de la Sociología. Si bien la introducción del método empírico, y no sólo el debate conceptual, rompen el estadio precientífico –debido a que el objeto de estudio de la Sociología pertenece a la misma actividad humana– existe una fuerte tendencia a tratar los fenómenos sociales o bien como si no tuvieran realidad consistentes, o bien como si fuesen completamente conocidos. Para prevenirse de estas tendencias Durkheim avanzó en la proposición de que los hechos sociales deben tratarse como “cosas” –y este constituye el principal postulado metodológico de su obra–.¹³ Este principio de objetividad, se logra a partir de un cierto desapego del investigador de la realidad social. Lo cual no quiere decir que un campo determinado de estudio deba realizarse absolutamente “sin ninguna idea previa”, sino más bien que el investigador

¹² El carácter autónomo de la disciplina implicaba dos cuestiones centrales: a) la construcción de un objeto de estudio propio y distinto del de las restantes disciplinas; b) su diferenciación con relación a otras formas de conocimiento.

¹³ Para Durkheim, la sociología estudia los “hechos sociales”: “...maneras de hacer o de pensar, reconocibles por la particularidad de que son susceptibles de ejercer una influencia coercitiva sobre las conciencias particulares”. El autor opone los “hechos sociales”, que pueden considerarse como “cosas”, a las diversas “especulaciones metafísicas” que caracterizan a las distintas corrientes

debe adoptar una actitud emocionalmente neutral con relación a lo que se propone investigar. De resultas, la Sociología debe partir de datos empíricos para construir definiciones completamente nuevas, y evitar, de esta manera, preconociones o nociones vulgares: “Lo que importa es constituir conceptos completamente nuevos, apropiados a las necesidades de la ciencia y expresarlos con el auxilio de una terminología especial...”.¹⁴ Es decir, debe desprenderse de las preconociones de sentido común y esto es posible porque los hechos sociales son empíricamente identificables y mensurables.

Desde otro enfoque, proveniente de la Sociología del Conocimiento, P. Berger considera que la máxima principal de la sociología puede sintetizarse en la siguiente frase: “las cosas no son lo que parecen”. Creemos que es en este punto en el que se puede desplegar su potencial crítico y transformador: cuestionar lo evidente y desentrañar lo oculto.¹⁵ Según el autor una cuestión central son las preguntas sociológicas: *“Las preguntas del sociólogo son siempre esencialmente las mismas: “¿Qué está haciendo aquí la gente?” “¿Cuáles son sus relaciones recíprocas?” “¿De qué manera se organizan estas relaciones en las instituciones?” “¿Cuáles son las ideas colectivas que impulsan a los hombres y a las instituciones?” Por supuesto, al tratar de responder a estas preguntas en casos específicos, el sociólogo tendrá que habérselas con asuntos políticos o económicos, pero se enfrentará a ellos de una manera totalmente diferente que el economista o el científico político.”*¹⁶

filosóficas, y, de esta manera, define el objeto de estudio de la Sociología. Durkheim, E. (1987): *Las reglas del Método Sociológico*, Premiá Editora, México, pág: 17.

¹⁴ Durkheim, E: op cit, pag.46

¹⁰ Según Martín, es el concepto de “relaciones sociales” el que permite comprender “*de qué manera se relacionan socialmente las personas, qué formas adoptan estas relaciones, a qué fenómenos y procesos sociales dan lugar y, a su vez, cómo cambian todos ellos*” Martín, J. F., “Sociología” en *Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina. 1997, p. 92.

⁹ Berger P, *Introducción a la Sociología*, Ed. Limusa Wiley, S.A., México, 1996, p.36.

ii) Pensamiento social: para pensar e intervenir

En lo que respecta al segundo aspecto involucrado en la construcción de la categoría “pensamiento social”, esto es, el desarrollo de habilidades cognitivas involucradas, han sido particularmente ricos los aportes –empíricos y teóricos– de aquellos autores que se detienen en analizar categorías tales como “pensamiento crítico” y “comprensión” y las habilidades involucradas.¹⁷ Estas aclaraciones de índole teórica han sido fructíferas en la medida que la formación del pensamiento social no es una novedad en la enseñanza de las ciencias sociales y han aparecido, frecuentemente, en varios currículos oficiales bajo denominaciones tales como: “pensamiento crítico”, “indagación”, “resolución de problemas sociales”, “pensamiento reflexivo”, entre otras.¹⁸ Si bien estas categorías guardan una estrecha relación, no son equivalentes. Veamos con mayor detenimiento la formación del pensamiento crítico y las habilidades involucradas desde el enfoque de A. Gouldner.

Gouldner define a la formación del pensamiento crítico –íntimamente ligado al concepto de pensamiento social–: “como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento.”¹⁹ En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico requiere que los hechos, los temas, los contenidos, entre otros, se presenten en forma problemática a fin de incentivar en los alumnos la construcción de un marco de referencia como una herramienta interpretativa teórico-conceptual. A la vez, al examinar a través de diversos marcos de referencias la información, les posibilita identificar los valores y puntos de vista dominantes en las interpretaciones sobre la

¹⁷ Para nombrar sólo algunos: Priestley, 1996; Resnick, 1999; Perkins, 1997, 2001.

¹⁸ Ver Pagés, J., Cap. VII. “La Formación del pensamiento social” en Benejam, P. y J. Pagés (Coord), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1997.

realidad, reconociendo la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento y comenzar a concebir a éste como algo problemático y, de esta forma, como un objeto de indagación y cuestionamiento.

En otras palabras, todo joven o adolescente tiene un esquema interpretativo de la realidad social construido en forma espontánea, no sistemática ni racional y muchas veces contradictorio. El pensamiento social que queremos enseñar en las escuelas a partir de contenidos sociológicos es articulado, riguroso, crítico y autónomo. Por lo tanto, su construcción debe hacerse acorde a ciertas reglas, pautas o principios. Un pensamiento que le permita al alumno concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante.

iii) Las instituciones educativas y el pensamiento social

Los debates sobre la educación a partir de los sistemas educativos modernos y la bibliografía más reciente que aborda el significado social de la educación –proveniente del campo de la Sociología de la Educación–, se caracteriza por una diversidad de perspectivas y niveles de análisis que conviven. Un breve recorrido por esa pluralidad de enfoques, nos permitió orientarnos en la interpretación histórica y actual del rol de la educación y de las instituciones educativas en la formación de lo que hemos denominado “pensamiento social”.

Desde una “perspectiva positivista”, a principios del siglo XX –época en la cual la ciencia recién comienza a ocuparse sistemáticamente de definir la naturaleza y

¹⁹ Citado por Giroux, H. *op. cit.*, p. 108.

funciones de la educación-- Durkheim²⁰ pone en evidencia el carácter social de los procesos y sistemas educativos a lo largo de la historia al destacar sus funciones homogeneizadoras –de adaptación de los sujetos al medio social– y heterogeneizadoras –en el sentido de mantener la división social y técnica del trabajo y la consecuente diferenciación en castas, estamentos o clases–. De esta manera, el fin de la educación en cada sociedad consiste, para Durkheim, en una socialización metódica, en fijar en las conciencias los sistemas de ideas, de sentimientos y hábitos – que no son naturales ni resultado de un desarrollo espontáneo– constituyendo así en los sujetos su “ser social”, es decir, convirtiéndolos en sujeto cohesionados, “plenamente humanos”.

Décadas después, retomando varios de estos argumentos pero en un sentido casi antagónico, la “perspectiva reproductivista” –desde autores tan diversos como Althusser, Apple, Bourdieu y Gramsci²¹ – enfatizó la función del sistema educativo como reproductor del pensamiento social dominante. Función que se ejercía prácticamente sin espacios ni fisuras que permitieran a la escuela escapar de su rol de aparato ideológico del Estado.

En los últimos años, muchas de las corrientes pedagógicas críticas han enfatizado el carácter reproductor de la acción educativa. Partiendo de la reflexión en torno al lugar que ocupa la educación en la socialización de los sujetos en el capitalismo excluyente actual, estas corrientes pedagógicas debaten –desde una perspectiva transformativa– acerca de la posibilidad de que esas instituciones educativas puedan convertirse, dadas ciertas condiciones, en un espacio de construcción contracultural o de cultura contra-hegemónica, contribuyendo a la formación de un “pensamiento social crítico”.

²⁰ Durkheim, E. (1974): *La educación, su naturaleza y su papel*, Editorial Schapire, Buenos Aires; Durkheim, E. (1996): *Educación y Sociología*, Ediciones Coayacán, Buenos Aires.

²¹ Althusser, L. (1984): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión, Buenos Aires; Apple, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós, Barcelona; Bourdieu, P. (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México; Gramsci, A. (1978): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablo Editor, México

Es nuevas corrientes pedagógicas, brindan herramientas conceptuales para comprender el contexto social en la cual se desarrolla la práctica educativa y en la cual se inscriben los sujetos. Autores como Tedesco y Tenti han propuesto marcos conceptuales para interpretar la particularidad de este contexto. Para Tedesco,²² el “nuevo capitalismo” –en contraposición al “viejo” capitalismo industrial– es sin duda generador de intensos fenómenos de exclusión en todo el mundo, que producen incuestionablemente el debilitamiento o la precarización de los vínculos sociales. Entre estos vínculos, aparece en el centro de la escena el lugar de la escuela en la construcción de hegemonía (entendida como legitimidad o consenso). Por otra parte, varios autores²³ ponen en cuestión la eficacia actual del clásico rol de la escuela “civilizatoria” del “viejo” capitalismo –inclusivo- industrial en la inculcación de un *habitus* capitalista. Y argumentan que el nuevo orden mundial –excluyente- no necesita de acciones explícitas de inculcación a través de la transmisión de contenidos escolarizados para la reproducción de la dominación (consensuada, es decir, en términos weberianos). Hoy en día, la dominación del mercado sobre el Estado se ha “naturalizado” a través de la “educación” de los medios masivos y del “peso de las cosas”. Para Tenti Fanfani, por ejemplo, el desempleo y el hambre son dos grandes disciplinadores sociales.

Ubicados entonces en este nuevo contexto, estamos convencidos que –dadas ciertas condiciones– la escuela puede convertirse en un espacio de construcción contracultural o de cultura contra-hegemónica. Entre las condiciones que mencionamos arriba se encuentra, en un lugar destacado, el rol del docente como actor social y profesional de la transmisión cultural y de la elaboración de nuevos propósitos y contenidos de enseñanza. Desde nuestro campo profesional creemos que es necesario repensar

²² Tedesco, Juan Carlos. “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo”. En *Propuesta Educativa*. N° 26. FLACSO. Buenos Aires. Julio 2003.

nuestra práctica como espacio que permita la reflexión tanto de formadores como de practicantes en torno a este sentido formativo de la escuela y del rol docente, tema que abordaremos a continuación.

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA DE LA UBA

Los obstaculizadores del pensamiento social

¿Cuáles fueron las principales dificultades que percibieron los alumnos practicantes a la hora de construir un pensamiento social de la realidad, abordado desde una perspectiva sociológica?

A los efectos de este trabajo nos interesa analizar un aspecto recurrente en los trabajos elaborados por los practicantes: **la percepción que los alumnos tienen de los fenómenos sociales como naturales**. Éste se revela como uno de los principales obstáculos para la formación del pensamiento social. Desde ya, que este proceso de naturalización aparece como efecto del pensamiento social dominante y ha sido una preocupación sociológica, dar cuenta de sus causas e implicancias sociales.

Ahora bien, en nuestro estudio, este proceso se vio expresado a través de las siguientes dimensiones:

- a)** Dificultades para relacionar prácticas individuales con prácticas sociales y para superar una visión fragmentada de la realidad.
- b)** Dificultades para modificar el “sentido común”.

Vale aclarar, que estas dimensiones son partes constitutivas del fenómeno de naturalización y operan en forma conjunta. Las hemos separado, sólo a efecto de su análisis.

²³ Entre ellos Tenti Fanfani, Emilio. “Notas sobre la escuela y la producción de la hegemonía” y Tiramonti, Guillermina. “En búsqueda del orden perdido”. Ambos en *Propuesta Educativa*. N° 26. FLACSO. Buenos Aires.

- a) Dificultades para relacionar prácticas individuales con prácticas sociales y para superar una visión fragmentada de la realidad.

Esta dimensión da cuenta del proceso de escisión entre el individuo y la sociedad, propia de las sociedades modernas. En su obra, *La imaginación sociológica*, Wright Mills intenta explicar cómo, la escisión de lo social es producto del proceso de diferenciación e individuación que se opera en las sociedades capitalistas. La relación entre individuo y sociedad, es mediatizada por las diferentes instituciones (sociales, políticas y económicas) ocultando de esta manera, las condiciones concretas de su existencia. Los siguientes testimonios de nuestros practicantes dan cuenta de estas dificultades:

“Poco se logró a la hora de comprender la manera en que los procesos sociales políticos y económicos impactaron y fueron determinantes en la transformación de las familias.”

*“...las respuestas de los alumnos eran más **individuales** y **personales** que pensadas desde la realidad social.”*

Asimismo, esta escisión a la que hacíamos referencia, se expresa en la visión fragmentada que poseen los alumnos sobre los fenómenos sociales:

“Tuve que dedicar bastante tiempo a aclarar este concepto y ejemplificarlo de múltiples maneras para que pudieran comprender que la “política” en un sentido restringido implicaba al gobierno pero que también incluye otros aspectos de la realidad social. En el pensamiento de los alumnos se vincula únicamente lo “político” con los asuntos del gobierno, empobreciendo este concepto central para las ciencias sociales, al enseñarlo sólo en un sentido restringido”.

b) Dificultades para modificar el **sentido común**

Con la intención de contextualizar la práctica docente y reflexionar acerca de la contribución específica de la escuela en la reproducción de las desigualdades, plantear la cuestión del sentido común y su problematización, aparece como fundamental para la construcción del pensamiento social.

Bourdieu señala que "se puede, en efecto, suponer que en las sociedades diferenciadas, el Estado es capaz de imponer y de inculcar de manera universal, a escala de una cierta jurisdicción territorial, un *nomos* (de *nemo*, partir, dividir, constituir partes separadas), un principio de visión y de división común, estructuras cognitivas y evaluativas idénticas o parecidas y que es, por ese hecho, el fundamento de "un conformismo lógico" y de un "conformismo moral" (las expresiones son de Durkheim), de un acuerdo tácito, prerreflexivo, inmediato acerca del sentido del mundo que está en el principio de la experiencia del mundo como "mundo del sentido común".²⁴ En efecto, en nuestro análisis de datos, esta problemática apareció recurrentemente y se expresó a través de los siguientes comentarios:

“Lo más complejo es poner en crisis puntos nodales de la ideología dominante que circula en la cotidianeidad y va construyendo sutilmente el “consenso espontáneo”.

“Dificultad para que los alumnos reelaboren sus concepciones estructurantes presentes en sus ideas previas sobre los fenómenos sociales. Desarticular el sentido común”

“Trabajar a partir de los saberes previos no es tarea sencilla porque no siempre el conocimiento vulgar es facilitador del conocimiento científico. Las teorías elaboradas al nivel del sentido común, del conocimiento cotidiano, son a menudo muy resistentes al

²⁴ Bourdieu P., “Espíritus de Estado” en *Revista Sociedad* .Facultad de Ciencias Sociales. N° 8. Abril de 1996. Pág.22.

cambio en virtud de la decisiva solidez con que se establece en el inconsciente la socialización primaria. Esta evidencia empírica conspiró contra mi propósito de “desnaturalizar” los fenómenos sociales mediante una lógica de razonamiento dialéctico.”

Las dificultades para aprender procedimientos propios del pensamiento social constituyen otra expresión de las dimensiones analizadas anteriormente. Nuestros practicantes han detectado dificultades relacionadas con:

“la adquisición de nociones temporales y espaciales, el tratamiento de información periodística, el encuadre del conflicto social, la interrelación entre variables que permitan construir explicaciones multicausales, la aproximación a distintas posturas teóricas o la distinción analítica de las dimensiones del fenómeno analizado y su integración en el marco de una tarea comprensiva totalizadora.”

Estas habilidades han sido objeto de estudio de numerosos especialistas en la didáctica de las ciencias sociales. Sólo nos interesa destacar en este trabajo tres aspectos. El primero -que fue relevado por los practicantes-, se refiere a la concepción de la enseñanza que tienen los alumnos, como simple transmisión de conocimientos y, por ende, su poca predisposición a participar en la construcción de su propio saber. El segundo se relaciona con la falta de un proyecto global y compartido por el conjunto de las materias del área. Por último, queremos enfatizar la estrecha interrelación que existe entre una concepción que permita cuestionar los fenómenos sociales, admitir posibilidades de cambio y el desarrollo de habilidades propias del pensamiento social.

Estrategias didácticas

¿Qué estrategias didácticas permiten superar las dificultades, facilitan la comprensión crítica y reflexiva y promueven inquietudes en torno a lo social?

La categoría de estrategias didácticas debe entenderse en estrecha relación con el concepto de configuración didáctica elaborado por Litwin²⁵, definido como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, en este caso, para la formación del pensamiento social. En el mismo sentido, consideramos, además –siguiendo a Edelstein²⁶–, que las estrategias didácticas, como prácticas de enseñanza no son unívocas, sino polisémicas, cambiantes y situacionales, en la medida en que son construidas por el docente (varían según su estilo y formación) en situaciones concretas y contextualizadas, al resignificar la articulación entre contenidos disciplinares y procesos cognitivos.

A partir de esta categoría, en este último punto, nos proponemos presentar algunas estrategias que los practicantes fueron construyendo a lo largo de sus prácticas para superar las dificultades analizadas anteriormente. Comenzaremos aclarando que las dos primeras clases de la cursada están dedicadas a debatir sobre los propósitos de la enseñanza de la Sociología y las características del pensamiento social en términos sociológicos. Generalmente, se logran importantes consensos al respecto. En las producciones de los practicantes, éstos lo definieron de la siguiente manera:

“¿Qué es pensar en términos sociales? Esto depende esencialmente de generar y promover un pensamiento crítico en los alumnos. Este pensamiento crítico es la presencia constante del cuestionamiento, de la pregunta “por qué” como paso previo a

²⁵ Litwin, E., *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós. 1997.

²⁶ Edelstein, G y Coria, A. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires. Kapeluz. 1995. y Edelstein, G. “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camilloni, A. y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. 1996.

la incorporación de conceptos que en realidad no son más que representaciones idealizadas que hace la sociedad de la realidad que le toca vivir.”

“El entendimiento de los procesos, la diferenciación de roles e intereses de los distintos actores sociales, la incorporación de valores que ponderan lo social por sobre lo individual, y esencialmente el poder interpretar los acontecimientos como parte de una proceso con una indefectible y necesaria dialéctica entre los protagonistas, los sucesos, las instituciones comunitarias y la sociedad toda, se presentaron como muestra cabal de un proceso que hizo pensar a los alumnos en términos sociales.”

Sin embargo, estos no implicaban una uniformidad en las posturas epistemológicas. De hecho, en los casos en que los temas de las prácticas coincidían, éstos fueron abordados desde diferentes enfoques. No obstante, encontramos coherencias entre la actualización y el dominio de contenidos disciplinares que tenía el practicante, las estrategias construidas y la profundidad de la reflexión sobre ellas. Una de los primeros aspectos que pudimos observar es que, ante la pregunta de si lograron hacer pensar socialmente a sus alumnos y cómo lo hicieron, la mayoría de las respuestas destacaban los logros obtenidos al enseñar conceptos abstractos y complejos, a través del análisis de problemáticas y casos concretos de la realidad social actual.

“Apelar a la creatividad de cada uno y a la relación del tema con la vida cotidiana de los estudiantes actuaron como facilitadores.”

“Tomar contacto con algunas instituciones de su barrio les dio la oportunidad de relacionarse con otros actores sociales que las representan y cuyas conductas también fueron evaluadas. Así, realizaron comparaciones respecto de cómo fueron atendidos en las distintas instituciones, relacionando las conductas de los entrevistados con el rol

que desempeñaban en la institución que exploraban y se planteaban preguntas acerca de ciertos comportamientos individuales.”

“Los estudiantes se mostraron interesados en tratar ciertas cuestiones que hacen a la realidad actual e histórica, aplicando teoría al análisis de la práctica, incluso cotidiana.”

En relación con lo anterior, la selección de contenidos con alta significación individual y social constituyó un facilitador.

*“Cuando mejor se logró que los alumnos establecieran relaciones significativas con la realidad fue en el **tema discriminación**; este tema, a diferencia del de etnocentrismo, es más **familiar** para los alumnos, lo cual facilitó el funcionamiento de la clase y se pudo aprovechar aquí las ricas **experiencias** que ellos mismos relataron acerca de algún caso de discriminación.”*

Mostrar una visión conflictiva, compleja, coherente de la realidad social permitió comenzar a cuestionar la naturalización de los fenómenos sociales.

“Enseñar a generar una mirada sobre la ciudad que contemple su complejidad, relaciones sociales y relaciones sociales cristalizadas”

*“El mayor logro de las prácticas fue generar **cuestionamientos**, animar a los estudiantes a **pensar críticamente** y que esto fue valorado positivamente por los alumnos”*

*“Una de las cosas que me parecieron más importantes fue tratar de que los chicos **desnaturalicen** los hechos sociales y que pudieran concebirlos como resultados de prácticas, de luchas y de conflictos y también de consensos y acuerdos.”*

Sin embargo, el cuestionamiento no implicaba necesariamente concebir una posibilidad de cambio:

“Que los alumnos vean los procesos de discriminación en términos sociales es una tarea que se cumplió a medias. Si bien los alumnos lograron ver claramente el conflicto que se da en las relaciones sociales con la intolerancia a la diversidad, no pude lograr que vean la posibilidad de cambio.”

Contextualizar los hechos, historizar los conceptos, abordarlos desde distintas perspectivas y enseñarlos como una construcción social permitió que los alumnos comiencen a comprender y aceptar la relatividad y el carácter provisorio del conocimiento social, premisa fundamental para construir un pensamiento crítico.

*“Se logró hacer pensar a los alumnos en términos sociales porque siempre se trabajó la historia y los conceptos como **construcciones sociales** y no como hechos dados buenos o malos.”*

*“La posibilidad de construir un problema social que los preocupa, permite llegar a comprobar la **relatividad del conocimiento social**.”*

Presentamos hasta aquí algunos de los aspectos relevados en la investigación. Sin embargo, como afirmábamos al comienzo, se trata de un trabajo exploratorio. Nos proponemos en adelante y en el marco de los objetivos planteados, profundizar lo realizado incorporando nuevos interrogantes, mejorando el instrumento de indagación e incorporando las experiencias de los nuevos alumnos. Considerando que casi no existe producción de conocimientos en el campo de la Didáctica de la Sociología, queda un amplio camino por recorrer.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Althusser, L. (1984): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Apple, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós, Barcelona.
- Ball, S., La crisis puede transformarse en una oportunidad para el aprendizaje, entrevista, art. Periodístico, *La Nación*, 25/02/2002.
- Benejam, P. y J. Pagés (Coord). (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Berger P. (1997): *Introducción a la Sociología*, Editorial Limusa Wiley, S.A., México.
- Bourdieu P, (1996): Espíritus de Estado en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, N° 8.
- Bourdieu, P. (1998): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.
- Durkheim, E. (1974): *La educación, su naturaleza y su papel*, Editorial Schapire, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1996): *Educación y Sociología*, Ediciones Coayacán, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1987): *Las reglas del Método Sociológico*, Premiá Editora, México.
- Durkheim, E. (1993): *La división del trabajo social*, Editorial Planeta Agostini, Barcelona.

- Edelstein, G y CORIA, A. (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Edelstein, G. (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camilloni, A. y otros *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1999): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Piados, Barcelona, 1º ed.
- Gramsci, A. (1978): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablo Editor, México.
- Grupo Valladolid (1994): *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid. Universidad de Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- Martín, J. F. (1997): Sociología en *Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina.
- aMarx, K. (1998): *El Capital*, Editorial Siglo XXI, México.
- Marx, K. (1997): *Manuscritos: Economía y Filosofía*, Alianza Editorial, Madrid.
- Marx, K. y Engels, F. (1985): *La ideología alemana*, Editorial Pueblos Unidos, Buenos Aires.
- Parsons, T. (1988): *El sistema social*, Alianza Editorial, Madrid.
- Parsons, T. (1967): *Ensayos de teoría sociológica*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

- Perkins, D. (1997): “Hacia una cultura del pensamiento” en *Primer Congreso de Promoción de la lectura y el libro. 23º Feria Internacional del Libro*, Fundación el libro, Buenos Aires.
- Perkins, D. (2001): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Gedisa, Barcelona.
- Priestley, M. (1996): *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*, Trillas, México.
- Resnick, L. (1999): *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Aique, Buenos Aires.
- Sofía, P., *Las buenas propuestas de enseñanza de la Historia en el nivel medio, desde la reconstrucción retrospectiva del relato de los profesores*, mimeo.
- Tedesco, J.C. (2003): “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo”. En *Propuesta Educativa*. N° 26. FLACSO. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2003): “Notas sobre la escuela y la producción de la hegemonía”, *Propuesta Educativa*. N° 26. FLACSO. Buenos Aires.
- Weber, M. (1997): *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Weber, M. (1996): *La ciencia como vocación*, Diálogo Abierto, México.
- Weber, M. (1997): *Ensayos de metodología sociológica*, Amorrortu Editores, Buenos Aires
- Wright Mills C. (1975): *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura.

