

# **Prácticas de enseñanza de sociología que apuntan a la problematización del sentido común. Una experiencia en el I.F.D.C. San Luis.**

Silvina Romero, Raquel Analía Suarez y Dosio Griselda.

Cita:

Silvina Romero, Raquel Analía Suarez y Dosio Griselda (2015). *Prácticas de enseñanza de sociología que apuntan a la problematización del sentido común. Una experiencia en el I.F.D.C. San Luis. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/393>

## **Prácticas de enseñanza de Sociología de la Educación que apuntan a la problematización del sentido común. Una experiencia en el IFDC San Luis**

Romero Silvina, silvinar100@hotmail.com  
UNSL/IFDC SL/ Fundación Otra Puerta  
Dosio Griselda, gringadosio@hotmail.com  
IFDC SL / Fundación Otra Puerta<sup>1</sup>

### **Resumen**

La formación de un espíritu crítico en los futuros docentes es casi una obviedad en la mayoría de los planes de estudio. Pero qué pasa cuando en el camino nos encontramos con interpelaciones como la de esta estudiante: *¿Por qué si vemos todas estas teorías, después los docentes son tan brutos en el aula?*

Pensamos que en la formación docente se debe posibilitar el posicionamiento frente a la tarea de enseñar. En tal sentido, nos proponemos formar docentes críticos y nos preguntamos cómo hacerlo. Es por ello que realizamos una investigación en donde tratamos de indagar las prácticas de enseñanza que favorecen la problematización del sentido común y la construcción de una conciencia crítica en los estudiantes de Sociología de la Educación del I.F.D.C. San Luis. Partimos de las conceptualizaciones de Antonio Gramsci, en especial de las ideas de hegemonía y sentido común; a partir de las cuales intentamos problematizar la realidad.

Si bien no pretendemos presentar conclusiones de corte tecnicista, sí nos interesa compartir la experiencia educativa desarrollada. En este caso relataremos la propuesta y prácticas de enseñanza llevadas a cabo pensando en la construcción de un vínculo con el conocimiento que permita aprender a pensar en y desde el mundo para apropiarse de la realidad con la intención de transformarla y abrir opciones de futuro.

Palabras claves: Formación Docente – Hegemonía - Prácticas de enseñanza emancipatorias - Teoría crítica - Sentido común.

### **Introducción**

Para contar nuestra experiencia como docentes de sociología de la educación decidimos partir del interrogante de una de las estudiantes: *¿Por qué si vemos todas estas teorías, después los docentes son tan brutos en el aula?*

Este cuestionamiento nos llevó a problematizar nuestra propia práctica y a replantearnos los propósitos que perseguimos cuando pensamos las situaciones didácticas. En un primer momento nos llamó la atención lo que la estudiante entiende por bruto, ya que en el contexto de su relato

---

<sup>1</sup> Colaboró en los registros y en el desarrollo de la experiencia la Prof. Analía Suárez IFDC SL

parecía referirse a las acciones asumidas acríticamente por muchos docentes. El interrogante surge en el desarrollo de una clase en la que se estaba trabajando el concepto de hegemonía desde la perspectiva Gramsciana, en el marco de la sociedad capitalista. Creemos, la estudiante al problematizarse sobre el ser “bruto” hace referencia a la ingenuidad con que se es servil al sistema y en tal sentido da cuenta de cierta apropiación de contenidos, sobre todo en relación a lo ideológico. Otra estudiante contesta: *“es que se piensa así, todos piensan así, los cambios no son de un día para el otro.”*

Leemos en este diálogo, la posibilidad de cuestionar políticamente a la educación y a la función docente, sin embargo nos seguimos preguntando ¿qué pasa con la práctica? Cuando estas jóvenes se reciban ¿“olvidarán lo aprendido” y este tipo de cuestionamientos, serán “brutas”? este es el desafío que nos proponemos trabajar. Por eso pensamos en prácticas de enseñanza que creen situaciones que se transformen en experiencias significativas, que nos ayuden a problematizarnos y orienten hacia la construcción de una conciencia crítica.

Entendemos a las prácticas de enseñanza como una totalidad que cobra sentido en los contextos sociohistóricos en los que se inscriben. Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. (Litwin, 2001)

Consideramos siguiendo a Contreras (2010) que la enseñanza es una práctica humana y una práctica social, porque compromete moralmente a quien la realiza y porque ella responde a necesidades que están más allá del plano individual, y es necesario entenderlas en el marco de la estructura social en la cual se desarrollan. A partir de esto es posible pensar que el posicionamiento que cada docente asuma respecto a su tarea de enseñar dependerá en gran medida de su conciencia de asumirse como sujeto político. La educación es una práctica pedagógica política que implica reconocerse como reproductor del orden establecido o como posibilitador de transformaciones. En tal sentido cuando pensamos en la enseñanza de la sociología de la educación en la formación docente lo hacemos en el marco de la educación crítica. Esto es, que creemos que la educación puede contribuir a transformar una realidad en la que priman las desigualdades y las injusticias.

Vamos a presentar una experiencia que se inscribe en un proyecto de investigación mayor <sup>2</sup> que persigue analizar prácticas de enseñanza pensadas para problematizar el sentido común y construir conciencia crítica en diversos espacios curriculares.

Optamos por exponer el trabajo en tres apartados, solo como una posible forma de organización, y aún sabiendo que en la realidad estos se encuentran interrelacionados dialécticamente y no pueden fragmentarse, éstos son: la presentación del espacio curricular, la concepción de sujeto que sostenemos en las prácticas y el sentido y forma de abordaje de los contenidos.

### **1. Presentación del espacio curricular**

Sociología de la educación es un espacio curricular que se ubica en el primer año del segundo cuatrimestre del plan de estudios de las carreras de los Profesorados de Historia, Ciencia Política e Inglés. Nuestro propósito es brindar herramientas teóricas para el análisis crítico de la realidad social, tendiendo a que los estudiantes, futuros docentes, construyan estrategias de intervención pedagógica acordes al contexto y problemáticas sociales que enfrentarán como profesionales de la educación en su práctica cotidiana.

Los objetivos que nos planteamos son que los estudiantes:

- Conozcan las principales tradiciones investigativas y paradigmas teóricos del campo de la sociología de la educación enmarcado en la dimensión socio-histórica y política.
- Analicen desde la perspectiva crítica las múltiples relaciones de la educación con la sociedad, con particular énfasis en el problema de la hegemonía y la educación popular
- Se apropien de herramientas conceptuales que favorezcan la construcción de alternativas pedagógicas atendiendo a los temas/problemas que plantea la sociología.

Para la elaboración de nuestro programa se han definido cuatro ejes temáticos organizados en cuatro unidades. Con ellos se intenta generar las condiciones necesarias que posibiliten a los

---

<sup>2</sup> Prácticas de enseñanza pensadas para favorecer la problematización del sentido común y el desarrollo de la conciencia crítica de docentes en formación: Sistematización y análisis de cuatro experiencias en el profesorado del IFDC SL. Resolución 131/13.

estudiantes comprender el escenario sociocultural, político y económico de la educación en la actualidad para concretar prácticas transformadoras.

Partimos de la base de que los problemas construidos por la disciplina, desde distintos y confrontados paradigmas, escuelas y tradiciones investigativas o programas de investigación, deben situarse en determinados contextos socio-históricos de producción. Los enfoques constituyen respuestas teóricas a problemas que se legitiman como discursos hegemónicos o contra-hegemónicos en el campo académico, como así también, en los espacios sociales en los que circulan.

Recurrir a una perspectiva histórica y situada, resulta una opción válida y posible para poder interpretar en sentido democratizador la escuela y su relación con la sociedad.

A continuación detallamos los contenidos de las cuatro unidades temáticas, las tres primeras presentan una secuenciación y se irán interrelacionando con los contenidos de la última a unidad (las problemáticas educativa en la actualidad).

La unidad uno refiere al surgimiento de la sociología como ciencia y a los grandes sistemas teóricos que se configuraron. Esto nos permitirá entender la educación desde diversas perspectivas e indagar en los discursos actuales la vigencia de los mismos.

La unidad dos centra el contenido en la relación entre educación y sociedad. Se abordará el sentido de la educación en las concepciones teóricas del orden y del conflicto. En especial se trabajará el pensamiento de Antonio Gramsci, referido a las ideas de hegemonía e intelectuales tradicionales y orgánicos para entender cómo funciona la reproducción cultural, y al concepto de Socialización desarrollado por Emile Durkheim.

La unidad tres da cuenta de las teorías críticas de la sociología de la educación, con especial acento en las teorías de la reproducción y la resistencia. Se analizará el concepto de curriculum oculto y de educación popular

La unidad cuatro atiende a las problemáticas sociales de la escuela de hoy: el trabajo docente, multiculturalidad en educación, deserción escolar, pobreza y desigualdad, entre otros que pudieran surgir por inquietud o requerimientos de los estudiantes.

Atendiendo a estos contenidos, como docentes responsables del espacio nos posicionamos como críticos a la sociedad capitalista y buscamos formas de intervención pedagógica que efectivamente favorezcan a la problematización del sentido común y por tanto un acercamiento a la construcción de la conciencia crítica. Esto es, poder cuestionar los valores e ideales de la clase dominante que impregnan el sentido común de la gente, como una única mirada de la realidad. Consideramos que en la formación docente se debe posibilitar el posicionamiento frente a la tarea de enseñar, por lo tanto esclarecido nuestro propio posicionamiento, decidimos pensar prácticas de enseñanza que lejos de estigmatizar a los estudiantes por lo que piensan, busquen el cuestionamiento, la confrontación de ideas y la desestabilización de certezas, que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos y el reconocimiento de analogías, contradicciones, sin perder de vista el análisis epistemológico de la disciplina implicada (Litwin, 2001). Intentamos en nuestras prácticas generar nuevas experiencias, basadas en relaciones sociales horizontales que nos permitan interrogar sentidos para habilitar nuevas formas de comprender el mundo.

## **2. Prácticas de enseñanza y Concepción de sujeto**

Una vez asumida nuestra intencionalidad nos propusimos la tarea de pensar colectivamente las acciones a implementar, una de nuestras primeras discusiones fue pensar en nuestros estudiantes y por tanto poner en evidencia la concepción de sujeto que sostenemos.

Entendemos que el hombre tiene una naturaleza histórica y social que se va formando según las condiciones de existencia en que se desarrolla. Decidimos que era necesario conocer a los jóvenes, saber qué piensan, cuáles son sus sueños. En tal sentido en la primera clase planteamos presentarnos contando cuáles eran nuestros sueños. Se propone a los jóvenes que en 5 minutos *escriban brevemente sus sueños, para luego compartirlos por pequeños grupos tratando de encontrar semejanzas y diferencias en los relatos* (los docentes también participaron de esta actividad). Luego, el grupo a través de un vocero expone lo trabajado al colectivo. Como docentes hacemos una breve síntesis tratando de marcar las recurrencias y explicitamos el sentido de la actividad: conocernos, saber quién es el otro y cuanto de común tenemos, también hacemos referencia a importancia del nombre en tanto referente de nuestra identidad.

Si bien la elevada cantidad de estudiantes (aproximadamente 80) condiciona que no podamos escuchar la voz de cada uno, intentamos superar esa limitación con el trabajo en grupo y al mismo tiempo resignificar el sentido de la propia actividad. Esto es, romper con una comunicación unidireccional en donde cada participante se dirige al docente<sup>3</sup>. Intentamos dar prioridad a la palabra hacia el interior del grupo revalorizando los relatos que dan sentido a los propios sueños.

Creemos como Freire que en la educación problematizadora los hombres se identifican mas allá de sí mismos, son seres que caminan hacia adelante en la búsqueda de ser mas, son seres inconclusos que se encuentran en un movimiento permanente que es histórico y que tiene su punto de partida en el propio hombre. De ahí nuestra intención de que los jóvenes puedan pensarse a sí mismos para pensar la realidad. "...no hay hombres sin mundo, sin realidad; el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo." (Freire 2008: 91)

Asimismo esta primera actividad posiciona e interpela a los sujetos en la situación, no desde un tradicional lugar receptor de informaciones (sobre la materia, los docentes), sino desde el protagonismo de su singularidad. Esto abre la posibilidad de pensar-se y reconocer-se a uno mismo en la realidad, en el devenir posible percibido (Quién soy? Cuáles son mis sueños?), en las similitudes y diferencias con los otros.

La actividad de conocerse y presentarse (...) parece haberlos desestructurado un poco... Un estudiante pregunta sobre los contenidos de la materia y cómo se evaluarán, ante la respuesta de la docente todos prestan atención y se predisponen a tomar apuntes,... parecen "estar esperando eso. (Nota de campo)

Pensamos que quizás esta primer ruptura con lo esperado, habilite un espacio que permita nuevas formas de aprender (se).

El objetivo pedagógico perseguido en las siguientes clases consistió en evidenciar las concepciones de los estudiantes respecto de las problemáticas sociales que ellos mismos identificarían, para analizarlas y poder desnaturalizarlas a la luz de los marcos teóricos que se presentan en el espacio. Ésto nos permitiría explorar el sentido común en los dichos, para intentar problematizarlos en el transcurso del año.

---

<sup>3</sup> En nuestra experiencia observamos que a pesar de explicitar la importancia de la voz de cada uno de los participantes para el colectivo, los estudiantes tienen internalizada la idea de que el alumno debe dirigirse al docente.

La consigna propuesta invitaba a pensar en forma individual *situaciones o problemas sociales de la vida cotidiana que los afecte en lo personal o a otros. Luego, en una segunda instancia, los compartirían con los compañeros de grupo, elegirían una y opinarían sobre la misma explicándose al grupo total de estudiantes.*

Realizamos la sistematización de los problemas que surgieron en los diferentes grupos con el objetivo de rastrear las concepciones hegemónicas en sus interpretaciones de la realidad social. La tarea de entender lo que piensa el otro, nos fue necesaria para planificar nuestras futuras prácticas de enseñanza, basados en la idea del propio Gramsci, quien dice:

El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de lo que se es realmente, o sea un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora que ha dejado en ti mismo una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Hay que hacer inicialmente ese inventario. (Gramsci, 2006:83)

El identificar las problemáticas sociales que nos atraviesan busca que a través de los sucesivos desarrollos teóricos podamos ir desmenuzando y comprendiendo los propios relatos.

Esta actividad tuvo continuidad en otras experiencias que buscaban recuperar la voz de los jóvenes, confrontar puntos de vista y entender como una unidad la teoría y la práctica.

Relatamos una de las experiencias, seleccionada, por lo significativa que fue para docentes y estudiantes: Luego de la presentación y desarrollo teórico de algunas conceptualizaciones presentadas por Saviani en el ya clásico texto “Las teorías de Educación y el problema de la marginalidad en América Latina”, se presenta una pregunta disparadora a propósito de lo que refiere el autor: *"Educación compensatoria, para qué?"* . Dado lo numeroso del curso se propuso que lo debatieran en pequeños grupos, sin embargo los estudiantes espontáneamente comienzan a expresar sus opiniones en el colectivo y lo relacionan con su vida cotidiana. Lo vivido en lo cotidiano tiene un peso decisivo en la estructuración de las subjetividades. En el caso presentado seguramente las experiencias y las condiciones materiales, ligadas a la infraestructura económica y al conjunto de significaciones puestas en juego en los procesos y relaciones sociales, influyeron para que, en tanto sujetos, reproduzcamos o problematicemos sentidos y prácticas.

Aparecieron argumentos a favor y en contra de la compensación, sin embargo esta idea fue considerada no solo en el ámbito de la educación; la refirieron a la política provincial y nacional y en especial a la adjudicación de planes sociales.

Se presentaron argumentos ligados a la realidad cercana de cada uno:

...un chico que trabajaba en la construcción de las viviendas que hace el gobierno nacional, refería a que conocía gente que recibía dinero para comprar chapas, las compraba y luego las vendía para comprar vino, opinaba que se les daba la plata y de esa forma se les facilitaba la casa sin trabajo alguno, entonces generaba que la gente no se preocupe y sea vaga.

Por el otro lado (otra estudiante) que es parte de una cooperativa y que a la vez es beneficiaria de un plan social. Ella contaba que sus compañeras también tienen planes sociales y que a pesar de eso están ocupadas en superarse y no tienen intención de vivir de los planes sociales toda la vida porque además es imposible, porque no alcanza.

Había otros que aportaban para uno u otro "bando". Básicamente era por un lado la posición de estimular con planes sociales la vagancia y el no superarse y por el otro se hablaba de la gente que se quiere superar y que estos planes ayudan.  
(Notas de campo)

Entre los argumentos expuestos hubo relatos que consolidan los mitos: "es pobre porque quiere, no quieren trabajar" y otros que intentaron romperlos o problematizarlos "yo no consigo trabajo, por eso estamos armando una cooperativas, para progresar"

En la vida cotidiana, se es proclive a la formulación de prejuicios que tienden a generalizarse de forma excesiva. El juicio genera certezas contribuyendo a la generación de pre-juicios que actúan como mecanismos que velan la realidad.

La intervención docente en este caso estuvo orientada a recuperar la teoría para el análisis de las situaciones. Se trató de que se tome conciencia de que la práctica en sí misma no puede ser juzgada, proponemos analizarla teniendo en cuenta la teoría, la intencionalidad que la práctica persigue, considerando los sentidos de la misma en la sociedad capitalista en la que vivimos.

"Una estudiante analiza el accionar de las cooperativas recuperando el concepto de núcleo de buen sentido gramsciano, otro alumno refiere a una idea de invasión cultural." (Nota de campo)

En el transcurso del debate los discursos empiezan a ser desmenuzados, comenzamos a ver lo vedado y esto comienza a iluminar los argumentos.

Destacamos la importancia de crear un clima de clase que favorezca el diálogo y la escucha entre iguales. En el debate todos pudieron y quisieron expresarse lo que hizo que el horario de clase se extendiera más de media hora. La experiencia implicó pasión. Coincidimos con Jorge Larrosa en que:

La experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. (Larrosa, en Edelstien, 2015:141)

La experiencia despertó comentarios, incomodidades. Algunos estudiantes se acercaron a las docentes en busca de la confirmación de sus posiciones, muchos se enojaron al no encontrarla, ya que se intentó no clausurar el debate, proponiendo nuevos interrogantes.

Finalmente destacamos el pensar la intervención docente como la de un mediador entre los relatos y la teoría, esto contribuyó a que el debate no quedara vacío de contenido, lo que posiblemente hubiera afianzado las posiciones acríticas y simplistas de sentido común, y todos se hubieran quedado conformes!

### **3. Prácticas de enseñanza y el abordaje de los contenidos**

La selección de contenidos propuestos se basa en una concepción de ciencia que lejos de buscar universales reconoce en la historia, la ideología y la práctica los problemas que se abren en cada contexto y dan significado a la propia naturaleza del discurso teórico. En tal sentido se presentan

las teorías o paradigmas de lo social atendiendo al contexto socio- histórico de producción de las mismas y a los intereses a los que responden. Se tomó como punto de partida la modernidad, por ser el tiempo histórico en que se consolidan las ciencias modernas. Por un lado las ciencias naturales que harán posible la modificación del entorno y por otro las ciencias sociales como la legitimadoras del nuevo orden social capitalista.<sup>4</sup>

Nuestra preocupación se centra en dar sentido al contenido. Pensamos que la teoría sociológica no debe presentarse como un corpus abstracto sino que debe brindar herramientas que nos posibiliten comprender la realidad para transformarla.

Así, se presentaron en clave de actualidad las problemáticas que dieron origen a la Sociología como ciencia moderna. Partimos de una primera actividad en la que pedimos a los estudiantes que identifiquen “*situaciones o problemas sociales que en la vida cotidiana los afecte en lo personal o a otros*”. Observamos como la pobreza, la desocupación, la explotación, la falta viviendas, el acceso a la educación, la inseguridad, entre otros problemas, perviven en el tiempo. Vinculamos las situaciones pasadas y presentes tratando de entender continuidades y rupturas en los discursos. Analizamos las lógicas de las teorías que entienden a lo social como la búsqueda del orden y las que lo entienden desde la perspectiva del conflicto e intentamos explicar las problemáticas referidas a la luz de las mismas.

Otra propuesta consistió en rastrear estos posicionamientos en los discursos de distinto actores sociales, entre ellos y solo a modo de ejemplo referimos: una entrevista realizada por Jorge Lanata al jefe de gobierno porteño Mauricio Macri y a una contratapa del diario página 12 escrita por Osvaldo Bayer. Buscamos problematizar la realidad y romper con ideas hegemónicas instaladas que valiéndose de la ciencia positiva imponen una única verdad y obturan el debate.

Debemos aclarar que las actividades propuestas si bien recuperan la voz de los educandos no están sujetas a prácticas espontaneístas. El docente como mediador debe facilitar el acceso al saber y en tal sentido las tradicionales clases expositivas son resignificadas en la búsqueda de

---

<sup>4</sup> Optamos por no desarrollar esta temática, ya que la complejidad que implica desviaría la atención del texto. Para ampliar, puede consultarse en Raúl García Orza (1973) *Filosofía del siglo XVII*. Ed. Centro Editor de América Latina

acompañar a los estudiantes hacia el acceso a los nuevos saberes que posibilitarían la problematización de la realidad.

La implementación de guías de lectura, la presentación de cuadros, la interpretación de citas, entre otras actividades contribuyeron a que el acceso al nuevo conocimiento gozara de una rigurosidad que los estudiantes reivindican.

A modo de ejemplo transcribimos una narrativa que da cuenta de la preocupación de una de las docentes por la apropiación de la teoría:

Transcurridas unas semanas de la cursada, decidimos dividir el grupo en dos subgrupos, ya que las dinámicas de trabajo en aula con el grupo conformado desde un principio se dificultaban debido a la cantidad de alumnos. Me tocó el grupo del profesorado en Lengua Inglesa, aproximadamente en esa clase habrán asistido 20 alumnos. Había planificado comenzar la clase con un repaso de algunas nociones en las que habíamos estado trabajando en encuentros anteriores, pero lo cierto es que, apenas se comenzó a dialogar, los estudiantes expresaron estar algo “perdidos”, frases como “no entendemos nada” “profe explíquenos por favor desde el principio”. En el momento pensé en las actividades planificadas para ese encuentro y en el tiempo que tenía, el tiempo que llevaría “arrancar” casi desde el principio con los conceptos claves que necesitaban esclarecer.

Rápidamente me di cuenta que de nada servía continuar con nuevas actividades si la necesidad pedagógica era otra. Comenzaron las preguntas, y de a poco fuimos reconstruyendo los conceptos claves, comparaciones, teóricos, posicionamientos y demás. Sentí que se había generado un clima que permitía la pregunta, la duda, la tranquilidad, chicos/as que nunca habían preguntado en el grupo numeroso. Comencé la explicación utilizando la pizarra, haciendo relaciones entre los conceptos y aclarando definiciones. Noté que, excepto un pequeño grupo, todos estaban muy atentos a la explicación e iban preguntando mientras se avanzaba en la explicación y tomando nota. Había una preocupación por copiar los registros de la pizarra incluso pidiendo que no borrara. Trate de ser clara en las palabras y esquemas que iba construyendo en la pizarra, debido al interés en la copia de la misma por parte del grupo.

Se volvió sobre conceptos tales como capitalismo, plusvalía, lucha de clases, clases sociales, entre otros.

Para afianzar la distinción entre la perspectiva de los “teóricos del orden” y los “teóricos del conflicto” realizamos entre todos el ejercicio de ubicar en un cuadro el vocabulario de cada una de las perspectivas.

Todo el tiempo se hizo hincapié en que preguntaran todo lo que no comprendían, sin miedos, que aprovecharan el espacio para hacerlo. (...)

Al finalizar la clase, algunos estudiantes se acercaron para decirme que les había servido muchísimo el encuentro para aclarar dudas. (Narrativa docente)

Si bien reivindicamos este tipo de prácticas, consideramos que no son suficientes para alcanzar la conciencia crítica. Hace ya tiempo, un grupo de docentes venimos realizando reflexiones sobre la práctica, y advertimos sobre la necesidad de vincular el contenido con "el hacer". Al pensar en prácticas emancipatorias, recuperamos la tesis XI de Marx sobre Feuerbach “De lo que se trata no es sólo interpretar el mundo, sino de transformarlo”. Esto nos llevó a pensar en las condiciones institucionales de nuestro trabajo y en las condiciones materiales de cursada de los estudiantes. Pensamos en cómo los contenidos disciplinares podrían contribuir a que los estudiantes comiencen a ver su propia realidad, poder identificarse como oprimidos, desnaturalizar las condiciones de alienación en la que se encuentran como estudiantes, para poder cambiar esa situación.

Es así que, que en el año 2014 durante la cursada de la materia, se sucedieron hechos en la institución que la conmocionaron. Ante una serie de reclamos por parte de docentes y estudiantes, en Asamblea se decide la Toma de la institución. La misma transcurre unos pocos días y posteriormente se retoman las actividades por intervención de la justicia. Muchos de los jóvenes que estaban cursando la materia participaron activamente de tales actividades. Tal situación fue recuperada por parte de los mismos jóvenes durante las clases, buscando la discusión, el intercambio. Nos queda como interrogante la incidencia de la propuesta de enseñanza de la materia en la reivindicación de sus derechos como estudiantes: mejora de las condiciones edilicias, creación y coberturas de cargos docentes, democratización de la institución.

En nuestro intento de ser coherentes entre el decir y el hacer, dada la necesidad institucional de acreditación de aprendizajes decidimos plantear en la evaluación parcial del espacio curricular, el análisis de la situación vivida, con la intención de transformar el contenido curricular en herramienta para pensar-reflexionar la realidad en la que nos encontrábamos y a uno mismo en las relaciones con ella. Coincidiendo con Freire decimos: "Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción. La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, *cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.*" (Freire, 2008: 89)

La consigna de parcial consistían en *analizar en pequeños grupos una noticia periodística sobre la toma de la institución, teniendo en cuenta las teorías sociales trabajadas: teorías del Orden y teorías del Conflicto, y explicar la problemática desde ambas posiciones; en un segundo momento se les solicitó que escribieran individualmente el desarrollo de algunos de los temas analizados en grupo, incluyendo al menos dos nociones teóricas abordadas en la materia.*

Asimismo pensar, problematizar, esa realidad social en la que estábamos siendo, desde una lectura política, es decir desde los grandes posicionamientos acerca de cómo pensar/ actuar: Las teorías del orden y del conflicto, apunta a entender la situación, no desde una lógica particular propia de la institución, sino desde la lógica de las relaciones de poder de la sociedad capitalista. En palabras de Freire:

Cuanto más se problematicen los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. (...) ...precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica, y por esto, cada vez más desalienada. (Freire, 2008: 87)

El abordaje del contenido considerando la teoría como ciencia crítica, la rigurosidad y la praxis fueron herramientas que a nuestro entender contribuyeron a la desnaturalización de sentidos y construcción de conciencia crítica.

### **A modo de nueva apertura**

Entendemos a la concientización como el compromiso histórico, en donde el hombre además de comprender y reflexionar sobre lo que sabe, sobre el mundo y las relaciones que en él se establecen, “hace”, interviene para modificar la realidad. La concientización no es algo acabado, es un proceso sin límites que invita a asumir una posición utópica frente al mundo. Siendo la utopía la dialectización de los actos de denunciar la estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante. (Freire, 2008)

El camino de la conciencia nunca se acaba, sería ingenuo pensar que alcanzamos la criticidad, por eso este trabajo no tiene cierre, invita a buscar nuevas formas de intervención que nos conduzcan hacia un mundo más justo.

La constante problematización y búsqueda de prácticas pedagógicas que acerquen críticamente a la comprensión de la realidad social y educativa es el inicio de una praxis transformadora cuyo movimiento es incesante. El creernos críticos es el mayor error para la lograr emancipación, ¿quizás esto les pase a los docentes “brutos” que refiere la estudiante?

...ayúdenos a seguir analizando este interrogante...

## **Bibliografía**

- Contreras Domingo, José (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. Rev. Interuniversitaria de Formación del profesorado N° 68.
- Edelstein, G. (2015) Formar y Formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires.
- Freire, P. (2008) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires. Tercera edición.
- Freire, P. (2005) Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gramsci, A (1993) La política y el Estado Moderno. Planeta Agostini. España.
- Gramsci, A. (2006) Editado por Kohan Néstor. Antonio Gramsci Vidas rebeldes. Ocean Press
- Litwin, E y otros (2001) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.