

VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas.

Diana Pipkin, Paula Sofia, Mariana Stechina.

Cita:

Diana Pipkin, Paula Sofia, Mariana Stechina (2007). *La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/542>

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>.

**VIIª Jornadas de Sociología
1957 – 2007. Cincuenta años.
“Pasado de presente de la Sociología**

Mesa nº 80: Problemáticas relativas a la enseñanza de la Sociología

Título de la Ponencia:

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA: NUEVOS PARADIGMAS, NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Autoras: Diana Pipkin, Paula Sofia, Mariana Stechina

Vinculación Institucional: Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Email: dianapipkin@mail.fsoc.ubar,

paulasofia@fibertel.com.ar

marianastechina@hotmail.com

INTRODUCCION

La presente ponencia se enmarca en un proyecto de investigación¹ UBACYT, que estamos desarrollando desde la cátedra “Prácticas de la Enseñanza” de la Carrera de Sociología. En dicho proyecto nos proponemos, a partir de la indagación y el reconocimiento de las categorías propias de la Sociología que potencian la formación del pensamiento social en la escuela, identificar los factores que en forma recurrente pueden obstaculizar este proceso; y, a su vez, analizar las estrategias de enseñanza que se configuran como facilitadoras de esta tarea, a través de la reconstrucción retrospectiva de diversas prácticas docentes.

Consideramos, desde el campo que nos ocupa – la formación de profesores de Sociología –, que un propósito fundamental de la enseñanza de esta disciplina en la escuela media es contribuir a la formación de un pensamiento social que permita, al alumno, concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales, 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. Desde esta perspectiva es que nos interesa avanzar en la comprensión de lo que constituyen prácticas de la enseñanza de la Sociología que favorezcan la construcción de este tipo de pensamiento.

Siguiendo esta línea, en este trabajo presentamos los resultados provisorios de la segunda etapa de la investigación en la que hemos analizado, a partir de las percepciones de nuestros alumnos/as practicantes – cursantes de la materia "Práctica de la Enseñanza" del Profesorado de Sociología de la UBA –, los

obstáculos que identificaron para la construcción del pensamiento social, y las estrategias didácticas que implementaron y facilitaron la superación de estas dificultades. Nuestro universo de indagación estuvo centrado en los alumnos, que realizaron sus prácticas en el nivel medio de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, mediante la utilización de un "cuestionario autoadministrado semiestructurado" como instrumento de recolección de casos. Respecto al corte temporal, nuestro relevamiento incluye las producciones de los alumnos que cursaron en el período comprendido entre el segundo cuatrimestre de 2001 –momento en que la cátedra comienza a desarrollar su tarea docente-, y el segundo cuatrimestre de 2005.

FACTORES OBSTACULARIZADORES

A partir del análisis de las respuestas de los docentes practicantes respecto de cuáles fueron los factores que obstaculizaron la enseñanza de contenidos indispensables para el análisis de la realidad social desde el punto de vista sociológico, pudimos identificar dos tipos de dimensiones: por un lado, la vinculada con las características del pensamiento y desarrollo cognitivo de los alumnos que se expresan a través de sus preconceptos, actitudes, prejuicios, capacidades, etc.; por otro, la que se relaciona con factores didácticos e institucionales.

A- Factores relacionados con las características del pensamiento y desarrollo cognitivo de los alumnos

Dentro de la primera dimensión, agrupamos los obstáculos que se originan en la reproducción del pensamiento social dominante, por un lado, y los que se relacionan con tradiciones en modelos de enseñanza. Analizamos cada grupo.

A. 1. En primer lugar, los docentes practicantes hacen alusión a la presencia de **preconceptos, saberes previos de los alumnos relacionados con el fuerte arraigo de un sentido común producto de la reproducción del pensamiento social dominante**. A fines meramente analíticos, desglosamos esta categoría en las siguientes subcategoría:

Visión mecanicista, simplista / unicausal y determinista de la realidad. La simplificación y la falta de problematización de los argumentos por parte de los alumnos, producto del fuerte arraigo en el sentido común fortalecido por las instituciones y naturalizado a través del discurso mediático. Es decir, los alumnos tienden a repetir conceptos sin poder identificar ni establecer relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad compleja (ya sea entre distintos fenómenos sociales, entre varias dimensiones políticas, sociales y económicas de un mismo fenómeno, o entre fenómenos puntuales y procesos más amplios). Se expresa, por ejemplo, en que

“(las ideas previas) impiden pensar en términos sociales porque anula el conjunto de cambios que llevaron a un determinado orden social (el neoliberal) por lo tanto dificulta la posibilidad de identificar y de establecer relaciones entre los diferentes aspectos que hacen de la realidad una imagen compleja y de difícil abordaje al simplificar y reducir las causas aun solo aspecto”, “los alumnos tienden a

considerar cada fuente de información como lugares estancos y tienden a repetir conceptos”.

Asimismo, el fuerte arraigo del discurso de los alumnos a las ideas difundidas por los medios masivos de comunicación, por la familia y por la propia escuela demuestra la no visualización del carácter histórico de los problemas sociales. Ejemplos de este obstáculo se evidencian en las siguientes descripciones:

“(existe una) actitud resistente a desnaturalizar lo dado y dificultades para imaginar desde sí mismos algo diferente a lo instituido”, “Los alumnos tenían un discurso muy hermético y estructurado, con el que no pudimos romper. Fue muy fuerte la reproducción de ideas que uno puede escuchar cotidianamente en la mayoría de los medios masivos de comunicación, un “discurso de sentido común”, con una lógica de círculo cerrado imposible de romper”.

Por último, se reconoce como dificultad que las explicaciones simplistas y unicasuales de los hechos sociales centradas en la intencionalidad de los actores no permiten acceder a un pensamiento más abstracto que trascienda las posiciones circunstanciales de los sujetos. Por ejemplo:

“Les resultaba casi imposible poder separarse de un hecho significativo contextualmente, para poder analizarlo bajo las categorías sociales sin que mediara la subjetividad al extremo... los alumnos no podían disociar el contenido de su postura personal frente al tema planteado”, “La integración de la noción de conflicto social, demasiado atado al delito o a la violencia y donde, desde la perspectiva de los sujetos, las posibilidades de cambio se redujeron al voluntarismo determinista de los demás”.

Valorización negativa respecto de los aspectos relacionados con las prácticas políticas. Si bien este aspecto tiene estrecha relación con el anterior, lo consideramos separadamente debido a las menciones reiteradas que realizaron los encuestados. Posiblemente haya influido el hecho de que realizaron sus prácticas, en la mayoría de los casos, en la materia Educación Cívica lo que los obligó a trabajar con contenidos del campo de la Sociología política.

Los comentarios aluden a las manifestaciones de descreimiento de cuestiones relacionadas con la vida política por parte de los alumnos que tendrían como correlato posturas reticentes frente a las prácticas e instituciones del ámbito político – Estado, partidos políticos, Constitución, democracia– y a la consecuente pérdida de significatividad de estos conceptos. Se pudieron leer testimonios como los siguientes:

“No pude desarrollar en los alumnos una actitud positiva hacia los organismos estatales y mucho menos que entiendan la división de poderes como principio que favorece el ejercicio de la libertad en democracia (...) La opinión negativa que los alumnos tienen de las instituciones estatales, fuertemente arraigada a través no solo del contexto sino a través de los medios masivos de comunicación obstaculizó su enseñanza”, “La falta de credibilidad en el texto constitucional por parte de los alumnos trajo desinterés. Asociación de la Constitución con la gestión de gobierno, y, en consecuencia con la política, opero como un verdadero obstáculo”.

Dificultades para relacionar prácticas individuales con prácticas sociales y para superar una visión fragmentada de la realidad lo que puede contribuir a una falta de compromiso con los problemas sociales. Existe una ruptura entre las experiencias individuales y sociales. Esto provoca un no involucramiento en los problemas sociales – visualizados como meramente individuales –, y la consecuente falta de compromiso y reticencia a desarrollar un rol activo, consiguientemente, respecto de los problemas sociales. Más que la actitud negativa del alumno, sobresale la indiferencia ante la compleja realidad social. Por ejemplo:

“No fue posible hacer que cuestionaran o comprendieran la complejidad de la realidad como construcción social y cómo ésta los atraviesa; les cuesta reconocerse como actores sociales, como parte de la comunidad”, “La falta de un rol activo en la apropiación del conocimiento”.

Discriminación, xenofobia frente a sus pares, no reconocimiento del otro. En el análisis de las reflexiones de los practicantes se menciona también la actitud discriminadora de los alumnos, expresada en la falta de respeto en las actividades grupales y en los debates colectivos, en la práctica despreciativa entre los alumnos o en la falta de consideración del “otro”. A pesar de que los contenidos enseñados promocionaran actitudes opuestas. Por ejemplo:

”Valorar los procesos de construcción de ideas y valores presentó algunas dificultades, valorar las opiniones de los compañeros, escucharse”, “en relación con la tolerancia del diferente y el “otro”, se refleja que la xenofobia y la discriminación son muy fuertes y muy difíciles de desarraigar si no se implementan otro tipo de acciones extracurriculares”, “Les costaba asumir en los hechos una postura más solidaria entre ellos”.

Falta de aplicación de las categorías o conceptos enseñados al análisis de casos concretos o a su propia realidad social. Los practicantes expresan la dificultad que tienen los alumnos para aplicar los conceptos enseñados en el aula a su vida cotidiana, convertirlos en contenidos significativos para ellos, encontrarles incidencia real y concreta en lo que respecta a su realidad más inmediata, Esta dificultad se originaría en la distancia que están acostumbrados a construir entre los contenidos abordados en el aula y su realidad, impidiendo que los mismos sean aprehendidos y resignificados desde una matriz propia. Por ejemplo:

“Ellos perciben la realidad por un lado y aprenden los conceptos por otro, pero no ejercitan el poder explicar la realidad desde aquellos conceptos que aprenden en la escuela. No utilizan la teoría como una herramienta para explicar los hechos de actualidad”, “La falta de sistematización por parte de los estudiantes de las experiencias de su vida cotidiana que es permitirá arribar paulatinamente al reconocimiento de los distintos contenidos (...) La separación que establecen lo estudiantes entre las experiencias escolares y su vida cotidiana fuera de la escuela”.

A. 2. En segundo lugar, se manifiesta un **escaso desarrollo de capacidades indispensables para analizar socialmente la realidad producto de una tradición – y persistencia – de modelos de enseñanza que no los favorecen.** Se trata de planteos donde se reconocen prácticas escolares

habituales – en particular las vinculadas con los modelos de enseñanza – que no favorecen el desarrollo de las capacidades indispensables a la hora de analizar la sociedad en que los alumnos viven; por ejemplo: la lectura comprensiva y crítica, la posibilidad de expresar sus opiniones, reflexionar, debatir o cuestionar afirmaciones dadas.

Se observa –según manifiestan los practicantes- una falta de preocupación en el sistema educativo por el desarrollo de estas capacidades (interpretación, vinculación de información) consideradas fundamentales para la formación de un pensamiento social. Por el contrario, los alumnos están acostumbrados a realizar actividades -como responder guías de lectura de textos- que solo requieren copiar párrafos, sin importar la comprensión de lo que se lee. Incluso, el poco desarrollo de su capacidad crítica manifestado en las dificultades para expresar su propia opinión, argumentar o elegir alternativas estaría vinculado con enfoques que despojan del carácter controversial del conocimiento sociológico al presentar una única versión, ocultando controversias y conflictos. Por ejemplo:

“...en general los estudiantes están acostumbrados a trabajar los textos con guías de preguntas, que justamente, guían acerca de los puntos fundamentales del texto, las respuestas pueden ser fácilmente encontrarles a lo largo del texto. Es por eso que cuando se planteaba una lectura más reflexiva, más crítica que implicaba conocimientos previos, inferencias, elaboración de opiniones, los estudiantes encontraban una mayor dificultad para llevar a cabo la tarea”

En el mismo sentido, se señala la tendencia de los alumnos sólo a memorizar los contenidos sociales ya que en Historia y en otras materias del área se jerarquiza la repetición de fechas, nombres o definiciones de conceptos y está ausente la ejercitación de la reflexión social. La escasa comprensión de los procesos históricos, producto de una enseñanza que propicia un aprendizaje memorístico de la historia, aumenta las dificultades para historizar las problemáticas sociales.

Finalmente, muchos docentes practicantes plantean que no parece valorarse en las escuelas las capacidades que permitan a los alumnos expresarse; no se construyen espacios para que éstos se manifiesten y los docentes puedan escucharlos. Esta situación genera en los alumnos una falta de confianza en sus opiniones y reflexiones, incluso algunos practicantes hablan de “automenosprecio”. Por ejemplo:

“Los alumnos no están acostumbrados a expresarse y mucho menos a ser escuchados. Percibí un ‘automenosprecio’ muy fuerte con respecto a lo que atañe a sus reflexiones”. “La mayoría prefirió copiar textualmente antes de decir lo que pensaba con total libertad. Creo que este punto tiene que ver con una falta de ejercicio por decir lo que se cree, se siente, o se piensa y con un miedo también a equivocarse”

En definitiva, muchos de los obstáculos identificados se originan en tradiciones de enseñanza que no favorecen, incluso obstruyen la formación de capacidades necesarias para el pensamiento social.

B- Factores de orden didáctico-institucional

Hemos dividido esta categoría en dos tipos de obstaculizadores: los que se originan en las propuestas de enseñanza de los practicantes – así lo identifican ellos – y en los que se relacionan con aspectos curriculares e institucionales.

B. 1. En primer lugar, se encuentran los **obstaculizadores vinculados con las propuestas didácticas**. Se trata de los errores² que los practicantes han detectado tanto en su proyecto como en su práctica de enseñanza y que ellos identifican como obstaculizadores para la enseñanza de los contenidos indispensables para el análisis de la realidad social desde la perspectiva sociológica. Casi todas las dificultades manifestadas están referidas a los problemas en el proceso de transposición didáctica, concepto elaborado por Chevallard para el campo de la didáctica de las matemáticas pero que se ha transferido al resto de las didácticas. Este investigador plantea que *“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.”* Por lo tanto, *“...los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar [...] son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’”*. Las dificultades a la hora de producir estas “creaciones didácticas” son muy comunes en los egresados de carreras universitarias pues – como menciona un practicante –, en la escuela se suele reproducir una *“sentido común académico”* como saber verdadero, sin problematización didáctica del conocimiento científico (saber sabio).

Particularizando las dificultades, podemos identificar respuestas que se vinculan con la selección y organización de contenidos:

“Otro obstáculo fue el hecho de introducir un concepto con sus múltiples acepciones desde la primer clase, tal vez hubiese sido necesario que los alumnos construyan primero cada una de las dimensiones del concepto, para luego puedan realizar la operación de cada una de las dimensiones del concepto”. “La complejidad del fenómeno (de legitimación) hubiera requerido más tiempo”, “...el no haber partido simultáneamente de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto en la organización de los contenidos”

Sin embargo, muchas de estas dificultades, en realidad, están relacionadas con la falta de reconocimiento de la individualidad y autonomía del alumno. Quienes reconocen este obstáculo entienden que su enseñanza representó un obstáculo porque no realizaron un buen diagnóstico o, aún habiéndolo realizado, no lo tuvieron en cuenta a la hora de elaborar su proyecto y/o llevar adelante la práctica. Partieron, entonces, de suposiciones que no se verificaron en la realidad del aula: consideraron saberes previos inexistentes, capacidades cognitivas mucho más desarrolladas o problemáticas muy alejadas de los intereses de los estudiantes. Por ejemplo:

“Los alumnos no pudieron identificar la capacidad analítica del término Exclusión vs. Vulnerabilidad y Desafiliación. En la exposición se hizo referencia a conceptos que los alumnos desconocían y que yo di por supuestos”. “Uno de mis errores (es) haber tomado por ideas previas de estos alumnos y de sus familias (acerca

de la política y del campo político) algo que es idea previa de alumnos y familias de otros estratos sociales, específicamente de la clase media”

Es decir, los practicantes identifican como obstaculizadores aquellas propuestas de enseñanza que no parten de considerar la labor educativa como una interacción social, propuestas que no tienen en cuenta al otro – el alumno – como un sujeto individual, con sus intereses, posibilidades, etc. En estos casos, falta una punta al “triángulo didáctico” integrado por el docente, el saber disciplinar y el alumno.

Finalmente, identificamos un último grupo de respuestas que están vinculadas con la ausencia de actividades para aplicar los conceptos enseñados. Son las que explican que su propuesta de enseñanza actuó como un obstaculizador para que los alumnos aprendan a analizar la realidad desde un punto de vista sociológico porque carecían de actividades de aprendizaje elaboradas con este propósito. En estos casos, sigue preponderando una estrategia de enseñanza basada en la exposición, con poco protagonismo del alumno. Incluso en los casos en que se planteaban actividades, éstas se basaban en la “ejercitación” de contenidos no enseñados que se daban por aprendidos.

“No se realizó ninguna actividad para promover la expresión escrita”. “La forma (expositiva) en que se trató un concepto complejo que involucra otros conceptos complejos; no se planteó enseñar a argumentar, sino que ellos ‘practiquen’ la argumentación en sus tareas y actividades”

B.2. En segundo lugar, se encuentran los **obstaculizadores vinculados con aspectos curriculares e institucionales**. La fragmentación del conocimiento escolar y la ausencia de puentes entre las distintas áreas del conocimiento y de políticas para superar estos aspectos traen aparejado que lo que se estudia en una materia poco tiene que ver con lo que se estudia en otra, aún dentro del conjunto de materias sociales. Parecería que la integración de las distintas perspectivas de análisis de lo social, temporal, espacial, social, político, etc., – tarea por demás compleja – recae exclusivamente en los alumnos. Es reconocida la inexistencia de políticas y espacios institucionales rentados para que los profesores elaboren estrategias que permitan construir vínculos entre los contenidos de las distintas materias y potenciar, así, el aprendizaje de una realidad social compleja. Lo mismo vale para los contenidos que se consideran transversales, como la lectura crítica. Por ejemplo:

“es necesario que toda la institución se comprometa con el lugar crítico ya que se hace muy difícil si consideramos las dos horas cátedra semanales (de esta materia)”. “El hecho de que las materias se presenten parceladas y poco conectadas entre sí”

ESTRATEGIAS FACILITADORAS

Nuestra investigación no sólo tenía como objetivo identificar los factores que obstaculizan la formación del pensamiento social sino, y fundamentalmente, analizar las estrategias didácticas que pudieran superar estos obstáculos. Consideramos que

este aspecto sería estratégico para pensar la enseñanza de la Sociología en la escuela media.

Nuestro punto de partida fue considerar que la categoría de estrategia didáctica debe pensarse en estrecha relación con el concepto de configuración didáctica elaborado por Litwin¹³, 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 Edelstein¹⁴ – 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.

Entonces, a partir de esta consideración y del análisis de los testimonios de los docentes practicantes respecto de cuáles fueron las estrategias didácticas implementadas que facilitaron la superación de los obstáculos arriba mencionados, identificamos cuatro categorías diferentes:

1.- En primer lugar, se ubican las **estrategias que permiten vincular conceptos, teorías con situaciones, problemas cercanos a la realidad de los estudiantes y significativos para ellos, las que apuntan a la “relación teoría-práctica”**. Entre ellas encontramos las estrategias que han ayudado a los practicantes – según su propia percepción – a construir los puentes necesarios entre, por un lado, las teorías, modelos o conceptos más abstractos y, por el otro, la realidad social – presente o pasada – como objeto de análisis. Dicha construcción se efectuó generalmente a partir de la combinación de diversas técnicas interactivas (estudio y análisis de casos concretos, organización de debates y simulaciones, abordaje de historias de vida) o expositivas (brindar permanentemente ejemplos, requerir a los alumnos ejemplos de la vida cotidiana), siempre utilizadas con el propósito de establecer vinculaciones recíprocas entre la teoría y la práctica, en el sentido de revelar a los conceptos sociológicos como producto del análisis social y a su vez como herramientas necesarias para comprender, analizar y resignificar la realidad social circundante.

Asimismo, según los criterios pedagógicos diferenciados utilizados por los practicantes en el abordaje de la relación entre conceptos y realidad social, traducidos en construcciones metodológicas distintas, encontramos dos variantes de esta categoría: una más tradicional, que parte de la explicación o presentación del concepto para luego proceder a su aplicación en casos concretos; y la otra que propone, por el contrario, partir de la propia experiencia de los alumnos para llegar a la construcción colectiva del concepto.

Diseño de estrategias y/o actividades que permitan al alumno aplicar los conceptos o categorías aprendidas a casos concretos. Ante la complejidad y nivel de abstracción de los conceptos sociales a enseñar, a los practicantes les resultó de mucha utilidad para mejorar la comprensión de los mismos la apelación a ejemplos y casos conocidos y/o significativos para los alumnos. La estrategia más general consistía en presentar y explicar el/los concepto/s

en cuestión desde alguna técnica tradicional – exposición del docente o a través de algún texto – para luego diseñar actividades que permitieran su aplicación a situaciones o problemas diversos (desde actividades sencillas como proponer o pedir ejemplos de aplicación, hasta actividades interactivas más complejas como el análisis de casos mediante la aplicación de las categorías vistas, la elaboración de simulaciones, etc.). Por ejemplo:

“se intentó relacionar los hechos y conceptos políticos y sociales estudiados con la realidad cotidiana de los alumnos y sus ámbitos de interés. Se propusieron debates en torno a cómo las decisiones políticas condicionaban su educación”, “los ejemplos, representaciones y simulaciones, ayudaron a los alumnos a adquirir una comprensión más profunda de los temas tratados”, “también se buscó proporcionar ejemplos concretos a conceptos de gran abstracción”, “en relación al concepto de homogenización planteado, di el ejemplo del ‘delantal blanco’ como símbolo de igualdad, que oculta que debajo de él se alojan muy diferentes costumbres, culturas y hasta idiomas de los alumnos que los visten”.

Diseño de estrategias y/o actividades que, partiendo de casos concretos vinculados al alumno, permitan la construcción posterior del concepto o categoría a enseñar. Se parte de casos concretos significativamente relacionados con los alumnos, para arribar inductivamente a la construcción colectiva del concepto en cuestión. Es decir, se parte del diseño de casos o situaciones problemáticas concretas a través de cuya resolución los alumnos irán “descubriendo” y construyendo las categorías de análisis. Este recorrido metodológico está, a su vez, estrechamente relacionado con uno de los objetivos estratégicos de la enseñanza de la Sociología: la desnaturalización de lo social; proceso que implica, por parte del alumno, la deconstrucción – a través de actividades diseñadas por el docente como casos contrastantes o historización – de sus concepciones erróneas y la construcción de nuevas categorías de análisis de los procesos sociales. Por ejemplo:

“Llevé a cabo una actividad grupal que representó para ellos el ejercicio de sentirse integrantes de un partido político... (Esto les dio) la posibilidad de debatir en grupo, elaborar ideas y tomar decisiones”, “otro obstáculo fue el hecho de introducir un concepto con sus múltiples acepciones desde la primer clase, tal vez hubiese sido necesario que los alumnos construyan primero cada una de las dimensiones del concepto, para luego puedan realizar la operación de cada una de las dimensiones del concepto”, “dedicar una clase exponer dos casos detalladamente y pedirles que se dividan en dos grupos y expliquen en que consistía el caso que les tocó; a partir de la discusión grupal, el profesor puede introducir las definiciones de estos conceptos”, “partir de lo espontáneo de la realidad, del sentido común y desde allí proponer nuevas teorías y nuevas realidades desde las aulas.”

2.- En segundo lugar, se describen las **estrategias que implican la consideración del alumno como sujeto social, autónomo, otro al que debe respetarse su individualidad.** Son estrategias que, para los practicantes, tenían como propósito fundamental el reconocimiento de los alumnos como sujetos sociales, es decir, como individuos que forman parte de una sociedad, que tienen una biografía propia y, siguiendo a Wright Mills, contribuyen, en pequeña escala, a la formación de la sociedad en que viven y en el curso de su historia. Es decir, estrategias que parten de considerar al otro – alumno – como

un interlocutor válido y no como un simple receptor homogéneo de saberes acabados. Los practicantes valoraron especialmente el trabajo grupal, el partir de los intereses de los propios alumnos, las actividades generadoras de participación colectiva e incremento del compromiso con el aprendizaje³. Por ejemplo:

“...poco a poco se dieron cuenta que tenían voz e ideas”, “generar instancias de reflexión propias y desterrar opiniones de otros que los alumnos consideran como propias por estar fuertemente arraigadas...”, “El trabajo en grupo facilitó la discusión de temas, y la sinergia establecida, dada la interacción de los miembros del grupo facilitó que el alumno se sienta más libre de expresar sus ideas y sentimientos”, “involucrar al máximo a los alumnos en el tema, partir de cuestiones que ellos conocen y les interesan...”.

3.- En tercer lugar, se hallan las **estrategias que consideran el carácter controversial, polémico y conflictivo de la Sociología como ciencia y, por lo tanto como disciplina escolar**. Las estrategias agrupadas aquí se dirigen fundamentalmente a debilitar o contrarrestar la visión simplista o mecanicista de la realidad que suele predominar en las aulas de nuestras escuelas⁴, promoviendo actividades centradas en el debate, el descubrimiento de la contradicción, del conflicto, sin presentar lo dado como algo incuestionable sino, por el contrario, que habiliten la duda, el interrogante. Por ejemplo:

“vislumbrar a las teorías, los autores y los conceptos como constructos relativos, muchas veces contradictorios y no como ‘cajones’ o verdades axiomáticas”, “ejercicios en clase donde los estudiantes se enfrenten a la lectura de dos pequeños textos o artículos que expresen en forma clara visiones distintas, discrepantes y contradictorias, acerca de un fenómeno determinado”, “he trabajado en torno a los argumentos sostenidos por los estudiantes proponiendo otras argumentaciones alternativas y estimulando el análisis comparativo...”.

4.- Por último, en cuarto lugar, hemos ubicado a la **elaboración y utilización de materiales variados y significativos**. Esta categoría, a diferencia de todas las anteriores, no agrupa estrategias didácticas sino que toma la valoración positiva (en general sin fundamentar) que algunos practicantes tienen de la utilización de recursos no tradicionales en el aula – independientemente del propósito con que se utilicen esos recursos o de la actividad de la cual formen parte –, tales como: películas, canciones, cuentos, historietas, testimonios, diarios, gráficos, estadísticas, historias de vida.

CONCLUSIONES

En este artículo se presentaron, de manera sistemática, los factores obstaculizadores y las estrategias que facilitan la formación del pensamiento social, según la percepción que elaboraron los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UBA, a partir de la experiencia de sus prácticas.

Las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis con las cuales fueron sistematizados los obstáculos y estrategias son simplemente la apertura analítica de los resultados de dichas prácticas. Sin embargo, su expresión en la

realidad cotidiana se manifiesta en forma conjunta y muchas veces interrelacionada e incluso contradictoria.

Esperamos que la identificación de estos elementos constituya un aporte que facilite el aprendizaje del conocimiento sociológico. Por ejemplo, podría ayudar a terminar con la “culpabilización” de la que suele ser víctima el alumno –por no aprender lo que el profesor enseña- pues, profundizar el diagnóstico, le permitirá al docente el conocimiento y reflexión sobre el fuerte arraigo del sentido común.

Podría, además, incentivar la revisión de concepciones de enseñanza atomizadoras y reproductivistas que van en un sentido diferente a la formación de un pensamiento crítico y autónomo de la realidad social. En esta dirección, el docente contaría con más elementos para diseñar un proyecto de enseñanza que considere una mirada problematizadora de esa realidad que responda a un conocimiento sociológico vigente y una correcta transposición didáctica

Por último, cabe puntualizar la correlación entre los obstáculos mencionados por los practicantes y las estrategias que construyeron para superarlos. Por ejemplo, mientras que se reconocía como obstáculo la no visualización del alumno como un sujeto de conocimiento a tener en cuenta en el proceso de enseñanza, encontramos que se reconoce como estrategia facilitadora aquella que lo reconoce como sujeto social y autónomo. Ante el predominio de las explicaciones de sentido común por parte de los alumnos, el apego al discurso mediático y la reproducción de actitudes discriminatorias, se ofrece la utilización del carácter controversial de la Sociología como disciplina escolar y sus herramientas problematizadoras y puesta en perspectiva de la diversidad y el carácter histórico que asumen los conocimientos y las actitudes humanas. Finalmente, en relación con la imposibilidad del alumno para construir conceptos por su nivel de abstracción y la consecuente dificultad para aplicarlos a su vida cotidiana, pueden transitarse dos caminos didácticos posibles: aplicar conceptos a casos concretos y, por otro lado, construir conceptos a partir de las prácticas cotidianas del alumno o de casos concretos dados por el docente.

Emana de las reflexiones de los docentes-practicantes ante el ejercicio de enseñar Sociología en la escuela media, fuertes dificultades que tienen que ver con una crisis de significado del sistema educativo, donde el paradigma tradicional sigue estando presente y las nuevas propuestas de enseñanza tratan de institucionalizarse. Esta puja da como resultado contradicciones manifiestas en el aula que suelen minar expectativas de alumnos y docentes.

BIBLIOGRAFIA

- Ball, S., La crisis puede transformarse en una oportunidad para el aprendizaje, entrevista, art. Periódístico, *La Nación*, 25/02/2002.
- 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.

- Berger P.: *Introducción a la Sociología*, Editorial Limusa Wiley, S.A., México, 1967
- Bourdieu P., Espíritus de Estado en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, N° 8. Abril de 1996
- Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 1998.
- Chevallard, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires, 1991.
- Edelstein, G y Coria, A. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires. Kapeluz. 1995.
- Edelstein, G. “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camilloni, A. y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. 1996.
- Follari, R. : “Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa”, en Revista de Ciencias Sociales, UNQ Nro.9, Buenos Aires, 1998
- Gallart, M.: “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la Investigación” en Métodos Cualitativos II, CEIL-Conicet, 1993
- Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Piados, Barcelona, 1º ed. 1990.
- Glasser G. y Strauss, A.: *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Aldine Publishing Company, N.Y., 1967.
- Grell, P.: “Los relatos de vida: una metodología para superar las realidades parciales” en *Les Récits de Vie. Théorie, méthode et trajectoires types s/f*.
- Grupo Valladolid. *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid. Universidad de Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación. 1994.
- Litwin, E. *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós. 1997.
- Pipkin, D., Zibecch, C. y López, G. *La relevancia del pensamiento social en la formación docente. Un análisis de las prácticas de los futuros egresados del Profesorado de Sociología de la UBA*, presentada en las *V Jornadas de Investigación en Educación*, organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 4 y 5 de julio de 2007.
- Martín, J. F., *Sociología en Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina. 1997
- Rojas Osorio, Carlos: *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos?* Publicación electrónica, www.pddpupr.org
- Sautú, R. (comp): *El método biográfico*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1999.
- Sirvent, M. T.: “El proceso de Investigación”. Ficha de cátedra: Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2000
- Wright Mills C.: *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura, 1975

¹ “Contribuciones de la enseñanza de la Sociología a la formación del pensamiento social en la Escuela Media: obstaculizadores y facilitadores”. UBACYT, Programación Científica 2004/07.

² “El estatus didáctico que se da al error es un buen indicador del modelo pedagógico utilizado en la clase. [...] En los modelos constructivistas los errores no se consideran faltas condenables ni “fallos de

programa lamentables”: son síntomas interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos” en Astolfi, J.P. (1999) El “error”, un medio para enseñar. Díada Editora, Sevilla.

³ No hacemos hincapié en las actividades específicas, ya que en la mayoría de los casos no están explicitadas o son comunes a las vistas en las otras categorías.

⁴ Se trata de una consideración realizada por los practicantes, reconocida como uno de los principales obstaculizadores para la comprensión de la realidad social.