XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Enseñar sobre pobreza y moda: la trastienda de las decisiones de una investigación didáctica en Sociología.

Belén Cafiero.

Cita:

Belén Cafiero (2023). *Enseñar sobre pobreza y moda: la trastienda de las decisiones de una investigación didáctica en Sociología. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/45



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

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*.

XV Jornadas de Sociología UBA

Noviembre de 2023

Mesa 5 "Propuestas para enseñar Sociología"

Enseñar sobre pobreza y moda: la trastienda de las decisiones de una investigación didáctica en Sociología

Victoria Molinari (FaHCE)

Belén Cafiero (IdIHCS - CONICET - FaHCE)

La presente ponencia relata algunos aspectos de la trastienda de las decisiones de una investigación didáctica en Sociología que fue llevada adelante en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo “La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria”, radicado en el Instituto de Investigaciones de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, iniciado en enero de 2017 y con finalización en diciembre de 2021, bajo la dirección del Dr. Isabelino Siede. Este proyecto de investigación reunió dos líneas de trabajo: por un lado, una de carácter naturalista que consistió en la compilación y caracterización de los rasgos de la enseñanza habitual de la Sociología en las escuelas secundarias bonaerenses a partir de entrevistas con docentes a cargo de la asignatura en las diferentes regiones educativas de la provincia, y la segunda, que es la que abordaremos, en la elaboración de propuestas y criterios de enseñanza.

Nuestro objetivo es reconstruir los avatares de las decisiones que fuimos tomando, y los criterios que elaboramos como fundamento de estas decisiones en el marco del desarrollo de dos propuestas de enseñanza. Estas fueron puestas en aula en dos ocasiones cada una (entre 2018 y 2019) en escuelas de la ciudad de La Plata, de modo que el proceso de construcción de criterios didácticos tuvo lugar tanto en la proyección de las propuestas, durante las puestas a prueba y particularmente en el intervalo que sucedió entre éstas, en las que fueron reformuladas.

Esta presentación recorrerá distintos ejes: por un lado, la caracterización del tipo de investigación realizada, las instituciones donde se llevó a cabo y las propuestas construidas para implementar, y por otro, la consideración y análisis de las particularidades más relevantes que involucró el desarrollo del trabajo de campo, expresadas en condicionantes y

posibilidades, de las que consideramos que es valioso dar cuenta como orientadoras para futuras experiencias.

1. Características de la investigación

La investigación de la que daremos cuenta en esta ponencia adoptó una metodología habitual en las didácticas específicas, que supone el desarrollo de tres tareas consecutivas: a) la construcción de proyectos de enseñanza de contenidos específicos, b) la observación y seguimiento de la realización en el aula de dichos proyectos y c) los análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados.

En la primera etapa, se elaboraron dos proyectos de enseñanza diferentes. Esto implicó, en primer lugar, revisar el diseño curricular vigente para la Provincia de Buenos Aires y seleccionar los contenidos a enseñar. La selección fue hecha en base a su la significatividad disciplinar, su relevancia formativa, su ubicación e importancia dentro del diseño curricular y las oportunidades que ofrecían en relación a las limitaciones halladas en las prácticas de enseñanza efectivas. A continuación se realizó una revisión bibliográfica sobre las temáticas escogidas, que contempló textos académicos y escolares, propuestas de enseñanza disponibles en el país y en el exterior, así como material de divulgación científica. Esto nos permitió definir con mayor precisión los posibles recortes y los conceptos y teorías que nos interesaba trabajar con los y las estudiantes.

En la segunda fase, las propuestas elaboradas se implementaron en diferentes escuelas, conducidas por los docentes habituales de los cursos respectivos. Se observaron todas las clases de las secuencias y se realizaron registros manuscritos y digitales. Se trató de observaciones no participantes, en tanto que no se esperaba que los observadores intervengan en la actividad de enseñanza, salvo que las circunstancias así lo impusieran (especificar alguna consigna, intervenir en el trabajo en pequeños grupos, tomar decisiones en torno a materiales, etc.).

Para registrar las interacciones en plenario y en pequeños grupos, ubicamos grabadores de audio en diferentes mesas y quienes observábamos además realizamos registros manuscritos. Las clases también se filmaron con cámara inmóvil, para tener un registro alternativo invadiendo lo menos posible el desarrollo de las actividades. En cada clase, se realizaron planos del aula especificando la ubicación de cada uno de los estudiantes, de los observadores y de los grabadores. Se copiaron o fotografiaron las sucesivas producciones

escritas por los docentes en el pizarrón y, al finalizar cada clase, se recopilaron todas las producciones escritas por cada estudiante (en papel o fotografías).

Luego de cada clase, y antes de que tenga lugar la siguiente, el observador realizaba una síntesis del encuentro en función de sus notas manuscritas, incluyendo un listado de las actividades desarrolladas, los tiempos de cada una, observaciones sobre interrupciones e imprevistos, las sucesivas producciones del docente en el pizarrón, los planos del aula, etc. Asimismo, se compartían las primeras impresiones generales de la clase, señalando los aspectos que llamaron especialmente la atención de los observadores y del docente. Este seguimiento de los proyectos de enseñanza incluyó reuniones intermedias con los docentes, a fin de intercambiar ideas sobre lo ocurrido en la clase, para revisar las producciones escritas por el grupo de estudiantes y para realizar ajustes de la planificación. Como se puede apreciar, esta etapa permitió adentrarse en comprender el trabajo real posible -en oposición al ideal- del docente en condiciones donde se les facilita su acción a través de apoyo directo de materiales y especialistas. A la vez permitió habilitar la discusión sobre el trabajo prescrito en los documentos oficiales y las interpretaciones que se hacen de los mismos.

La tercera fase o tarea se inició al mismo tiempo que se iban produciendo los primeros informes de registro de las clases, a partir de las síntesis redactadas por los observadores. Esos registros luego se fueron enriqueciendo al articularlos con la información obtenida en el conjunto de desgrabaciones, de notas manuscritas de los observadores y de producciones de los alumnos en clase. Se realizaron análisis recursivos, enfocando aspectos como los siguientes: lectura y escritura, el trabajo con variedad de recursos, la relación entre materiales y consignas, agrupamientos, la vinculación entre el contexto social y las producciones orales o escritas de los alumnos, semejanzas y diferencias entre las propuestas elaboradas y el desarrollo efectivo de las clases; relaciones entre las producciones de los alumnos y las condiciones generadas por las consignas o las intervenciones del docente. Además, como las mismas actividades de enseñanza fueron implementadas en diferentes contextos, se realizó el análisis comparativo de diversos aspectos.

En una investigación que busca producir criterios y enfoques para la enseñanza, el análisis cualitativo apunta, principalmente, a evaluar y mejorar las propuestas y actividades en función de los resultados obtenidos, más que hacer una evaluación exhaustiva de cada grupo de alumnos o de cada docente participante. Las comparaciones entre lo esperado y lo que efectivamente ocurrió o entre lo planificado y lo imprevisto, permiten producir un análisis didáctico de los diferentes momentos y la relación entre las condiciones producidas por la enseñanza y los efectos de aprendizaje. A través de un proceso empírico inductivo, sobre la base del análisis de los materiales, se puede establecer relaciones entre datos y despejar regularidades, lo que permite caracterizarlas como hechos didácticos. Esta tercera fase, que

estamos caracterizando, guarda una diferencia relevante respecto de las anteriores. En las primeras dos fases participamos en la construcción de proyectos de enseñanza buscando elaborar hipótesis sobre condiciones didácticas que pueden favorecer el aprendizaje. En este sentido, en estas fases hubo una dimensión normativa en juego en las decisiones didácticas que se fueron tomando. En la fase de análisis, en cambio, predominó antes que nada la mirada descriptivo-interpretativa: buscábamos aproximarnos a la racionalidad de las situaciones analizadas y a las perspectivas de sus actores. Cuando analizamos un registro de clase, buscamos describir qué pasa e interpretar por qué pasa eso. Se trata de una mirada similar a la de la investigación etnográfica, pero sin perder de vista que nos interesa pasar por allí para volver a una mirada propositiva.

2. Las instituciones en las que se desarrolló el proyecto

Las escuelas fueron elegidas a partir de la disponibilidad que tenían los docentes convocados y los horarios que podía cubrir el equipo. Así, en 2018 se trabajó en las escuelas secundarias A y X, ambas de gestión pública, con orientación en Ciencias Sociales, en el casco urbano de La Plata. El grupo de la escuela A contaba con 19 estudiantes (durante las clases asistieron entre el 70% y el 100%). Las clases se desarrollaron entre septiembre y octubre, los martes de 7.30 a 9.30 hs. y los miércoles de 8.30 a 9.30 hs. Salvo un día que no hubo clases debido a un paro docente, el resto de las clases fueron continuadas. La puesta a prueba de la propuesta tuvo un desarrollo de tres semanas de clases. La escuela X tenía un grupo de 18 estudiantes (durante las clases asistieron entre el 22% y el 100%). Las clases se desarrollaron entre octubre y noviembre, los miércoles de 13 a 15 hs. y los jueves de 11.50 a 12.50 hs. La puesta a prueba de la propuesta tuvo un desarrollo de cuatro semanas de clases.

En 2019, cambiaron las escuelas pero no los docentes. Se trabajó en las escuelas B y Z. La escuela B es una secundaria de gestión pública con orientación en Ciencias Sociales, pero se ubica en un barrio de la periferia sur de la ciudad de La Plata. El turno mañana se había abierto recientemente para los años del Ciclo Superior, por lo cual era un turno con pocos estudiantes. El grupo contaba al momento de iniciar la secuencia con 6 estudiantes, todas mujeres, con una asistencia irregular. La puesta en aula tuvo una duración de 5 semanas con clases de 3hs. -con un recreo en el medio- que se desarrollaron entre agosto y septiembre. En términos de duración, en el segundo año la puesta a prueba se extendió por dos semanas más. Entendemos que si bien la cantidad de contenidos desarrollados fue similar en ambas propuestas, el hecho de que el grupo de alumnas fuera más pequeño y la asistencia fuera intermitente y alternada, demandó más tiempo para recuperar cuestiones abordadas en

clases anteriores[1]. Por último, la escuela Z es una escuela secundaria de gestión privada laica con orientación en Ciencias Sociales, ubicada en el casco urbano. El grupo contaba con 28 estudiantes de asistencia regular; las clases se desarrollaron los días lunes 10 a 12 hs. y los martes de 12.15 a 13.15 hs. durante septiembre y octubre. En el grupo había pocos estudiantes varones y la mayoría se conocía desde el jardín de infantes.

3. Las propuestas de enseñanza

Las propuestas desarrolladas para cada tema tuvieron la misma estructura en ambos años. A continuación detallamos someramente las mismas[2]. La secuencia sobre pobreza se estructuró alrededor de seis ideas centrales de los desarrollos disciplinares sobre la temática, que a su vez fueron las ideas básicas que nos propusimos enseñar:

A. La pobreza es una categoría cuya definición metodológica es co-constitutiva de su definición como fenómeno
B. La pobreza es una categoría heterogénea y dinámica
C. La pobreza es una categoría multidimensional
D. La pobreza es un fenómeno histórico
E. La pobreza no es sólo una definición estadística sino que forma parte de la experiencia de vida
F. Existe una tensión entre la definición absoluta y relativa de la pobreza.

La propuesta inició en ambas oportunidades con una pregunta: *¿qué significa ser pobre?* El propósito de esta pregunta fue convocar al grupo de estudiantes a deliberar sobre ella, priorizando la reflexión individual como primera instancia de trabajo. Las actividades que se desarrollaron fueron, entre otras, la lectura y discusión de diversos materiales de divulgación científica, datos del INDEC; análisis de infografías, tablas y gráficos, resolución de problemas prácticos en torno al cálculo de la línea de pobreza; lectura y análisis de testimonios.

La secuencia sobre moda se inició también en las dos oportunidades con una pregunta, *¿por qué la gente se viste como se viste?* La misma procuraba dar sentido a la propuesta y

[1] Incluso en una clase sólo hubo una alumna presente, que había estado ausente en la clase anterior, por lo cual se replicó íntegra la propuesta de ese día.

[2] Para una consulta detallada de las propuestas de enseñanza, ver Cafiero y Molinari (2022) y Cafiero (2022). A su vez, se pueden encontrar análisis de las clases junto con las propuestas detalladas en Siede (2022), capítulos 5 y 6.

convocar al grupo de estudiantes a deliberar sobre la misma, como forma de construir colectivamente un problema de conocimiento. Las actividades propuestas incluyeron lecturas y discusión de diversos materiales, observación de medios audiovisuales, uso y formulación de una encuesta, procesamiento de datos e interpretación de gráficos. Los ejes sobre los que trabajamos fueron:

- la moda en la historia
- la moda y la cultura en sentido amplio
- la moda y el género
- la moda y la sociedad moderna
- aproximación a herramientas metodológicas

Ambas propuestas fueron pensadas desde un enfoque didáctico de "problematización - conceptualización" (Siede, 2010). Este enfoque representa una alternativa respecto del que caracteriza la enseñanza habitual, el de la "explicación-aplicación". Aquí, la enseñanza es concebida de una forma expositiva, en la que el docente presenta saberes y luego ofrece ejercicios para ponerlos en juego, para "aplicarlos". Este enfoque, según Siede, tiene como ventaja o facilidad el control docente sobre la situación de enseñanza pero dificulta la toma de posición y no promueve el pensamiento autónomo. A su vez, desconoce la relevancia de las preguntas y los problemas en la producción de conocimiento. Siede propone como alternativa un enfoque problematizador, compuesto esencialmente por dos fases. En primer lugar, la fase de problematización, que consiste en poner el eje en una pregunta compartida y asumida como problema intelectual; relevante en la experiencia social de los estudiantes y en la disciplina, relacionada con sus contenidos. Una vez avanzada la problematización, la fase de conceptualización busca confrontar la pregunta con nuevas informaciones, categorías explicativas de la disciplina y contenidos del Diseño Curricular como respuestas posibles a la pregunta que abrimos.

4. Condicionantes y posibilidades

La investigación a la que nos abocamos, de tipo intervencionista, supone el desarrollo de una propuesta de enseñanza que está sujeta a múltiples condicionantes y posibilitadores, que contribuyen en diferente medida a dar forma a aquello que sucede en el aula. Estos condicionantes y posibilitadores no nos hablan meramente de un contexto en el que sucede la enseñanza, sino que forman parte de su misma trama. Sin embargo, no todos lo hacen con el mismo peso y en los mismos sentidos. Reseñaremos aquellos que resultaron relevantes, dando cuenta de las decisiones que implicaron y los criterios que fuimos elaborando en torno

a ellos, proponiendo contribuir a futuras investigaciones didácticas del campo que sucedan en las aulas.

4.1. El rol de los profesores que gestionaron las clases: experiencia y participación en la propuesta de enseñanza

En relación al rol de los docentes en el desarrollo de las propuestas, definimos de antemano criterios en torno a su selección y carácter de participación. En primer lugar, la búsqueda de los docentes para participar fue hecha sobre un perfil ya definido: consideramos que era importante que estuvieran especialmente interesados y dispuestos a participar. En segunda instancia, decidimos que era conveniente convocar a egresados/as recientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata que se estén desempeñando en escuelas secundarias, fundamentalmente porque eso nos aseguraba una formación cercana a nuestro enfoque didáctico, dado que buena parte del equipo se desarrolla como docente dentro del profesorado en Sociología. La elección de un profesor o profesora con el perfil que buscábamos debía conjugarse además con que se encontrara trabajando en una escuela que admitiera el desarrollo del proyecto en sus aulas.

Debemos decir que encontrar la convergencia de todos estos factores no fue nada sencillo. En primer lugar, sabemos por estudios previos (Molinari, 2008) y los que se iban desarrollando durante nuestra investigación (Deladino y Foia, 2022), que gran parte de los docentes que dictan la materia Sociología en la provincia de Buenos Aires tienen otra formación de base. Son pocos los sociólogos y sociólogas que tienen a su cargo el dictado de esta materia. En segundo lugar, no todas las escuelas tienen la disposición para integrar este tipo de experiencias. De hecho, al inicio el equipo mantuvo reuniones con dos profesoras que cumplían con todos los criterios valorados, pero cuya participación se vio frustrada porque, aunque se había avanzado en conversaciones, finalmente las dos escuelas decidieron no formar parte de la experiencia[3].

[3] Una de las escuelas era una escuela pública que, para el momento de iniciarse la propuesta, ya se había comprometido a recibir practicantes de nuestra facultad en la asignatura Sociología. En el caso de la otra escuela, una escuela religiosa tradicional de la ciudad, entendimos luego que la docente se entusiasmó con el proyecto y supuso (en base a algunas conversaciones informales) que las autoridades iban a dar el visto bueno. Sin embargo, luego de una reunión que mantuvimos integrantes del equipo con la directora de la institución, ésta nos dejó en claro que nunca había sido voluntad de la escuela participar en el proyecto. Sin dudas esto sirvió de experiencia al equipo para establecer un orden de tareas en el desarrollo del trabajo, primero buscando y contactando a los profesores, y luego esperando el aval de la escuela antes de iniciar las reuniones de planificación.

En relación al carácter de participación de los docentes, decidimos incluirlos en la construcción de los proyectos de enseñanza y de acuerdos básicos en la planificación. Esto contribuyó a garantizar, por un lado, la viabilidad de la investigación -es decir, la obtención de material empírico que nos permita avanzar en la producción de conocimiento- y por otro lado, la preservación de la autonomía de los docentes en la elaboración y conducción del trabajo con sus alumnos y alumnas. En este trabajo conjunto con docentes, cada parte tenía algo que aportar pero también condiciones para proponer. De parte del equipo, considerábamos indispensable la adopción de un enfoque didáctico de problematización - conceptualización, del cual derivan algunas orientaciones importantes para la construcción de la propuesta. Si bien este es un enfoque enseñado en la formación de base de nuestra Facultad, en alguna medida se riñe con otro que es preponderante y muchísimo más habitual, el de la explicación - aplicación (Siede, 2022). De hecho, en las entrevistas que el subequipo naturalista venía desarrollando con los profesores a cargo de la materia, se constataba que este enfoque era el que orientaba la inmensa mayoría de las prácticas de enseñanza. Este enfoque, el mismo que nos ha formado como estudiantes secundarios, impregna nuestras prácticas docentes al punto que pocas veces nos cuestionamos esta forma de enseñar. Esto representó un desafío en el trabajo de armado de la propuesta, pero abrió un rico espacio de cuestionamiento y desnaturalización de nuestras prácticas docentes. Los profesores, además, sumaban otras condiciones para pensar el trabajo, que tenían que ver con sus posicionamientos docentes, con la relación que establecían con su grupo de alumnos, y con las posibilidades y limitaciones institucionales en la que desarrollaban su tarea. Además, ambos docentes ya poseían algunos años de experiencia en el dictado de la materia, así que también aportaron valiosos recursos, consignas de trabajo e ideas sobre dinámicas de trabajo.

En los meses previos a la puesta prueba tuvimos reuniones e intercambios donde acordamos una primera versión del recorrido y los materiales de las propuestas, que quedaría sujeto a revisión una vez iniciada la experiencia. El enfoque didáctico que nos orientaba suponía ir siguiendo el pensamiento de los chicos y chicas, y las intervenciones docentes buscaban problematizar y poner en conflicto algunas ideas, que no eran definibles de antemano sino que iban a derivar de lo que emergiera de cada grupo en particular. Si bien toda planificación es una hipótesis y una hoja de ruta flexible que puede (y es deseable) que sea modificada, en nuestro caso esto era sumamente importante: porque proponíamos una forma de trabajo novedosa para el curso, y porque varios de quienes planificábamos no los conocíamos.

Durante las puestas a prueba de 2018, se generaron dos grupos de whatsapp: cada propuesta tenía el suyo donde se llevaba un registro de lo que iba sucediendo en las clases, se organizaba la clase siguiente y eventualmente se discutía sobre modificaciones que era necesario hacer. La propuesta de moda, ese año, tuvo un componente adicional,

habilitándose un espacio de trabajo con el docente cada semana luego de la segunda clase, permitiendo que pudiéramos reflexionar y ajustar los elementos que fueran necesarios para la semana siguiente. Se constituyó como un espacio de trabajo didáctico muy interesante donde no sólo se repasaba lo que había sucedido sino que comenzamos un borrador del impacto de las actividades.

En 2019 los tiempos de todos los participantes cambiaron generando dificultades para tener reuniones, pero mantuvimos el grupo de whatsapp y las reuniones previas. A pesar de estos cambios notamos que la experiencia previa y la apropiación de los docentes de la propuesta fue mayor, algunos de los cambios de los materiales fueron hechos a propuesta de ellos y en el caso de la secuencia sobre moda era el docente el que iba marcando la organización. En esta área, aún nos resta trabajo no hemos relevado ¿cómo repercutió en sus prácticas de enseñanza luego del paso por el proyecto? Tampoco hemos podido analizar las conversaciones que tuvimos en el grupo de whatsapp ni las reuniones con los docentes, de las cuales tenemos registro audiovisual.

Por último, el rol de los profesores fue fundamental en la recepción de los estudiantes de la propuesta. En ambos casos, entramos a un aula donde el vínculo entre profesores y estudiantes era sólido, de confianza, lo cual pensamos que abonó para que los estudiantes recibieran de buen grado la propuesta, prestaran atención a las distintas actividades del recorrido y se comprometieran con la tarea.

4.2. La escuela

En sentido opuesto al que habíamos imaginado, la trama institucional de la escuela no fue determinante de cambios importantes en el desarrollo de las propuestas. Las escuelas como instituciones ofrecieron algunas condiciones razonables para la entrada (notas de presentación, autorizaciones de jefatura, autorización para el registro de audio y video, información sobre la tarea a desarrollar). Una vez franqueada la entrada, no hubo prácticamente intervención ni del equipo de conducción ni de otros actores en el desarrollo de la propuesta. Tampoco hubo mayor interés en cómo venía desarrollándose la propuesta, o en los resultados de la investigación, al menos en relación directa con los integrantes del equipo. Posiblemente los profesores hayan actuado como mediadores en la comunicación entre las otras dos partes.

En dos ocasiones, no autorizaron algunas actividades pautadas. Negaron el ingreso de un sociólogo para entrevistarlo en el aula: las escuelas en algunos casos son muy cuidadosas respecto de quién entra, no contábamos con autorización para el entrevistado y pedirla hubiese llevado mucho tiempo que no teníamos. La segunda actividad que no pudimos hacer

fue la realización de una encuesta en la puerta de la escuela a los transeúntes, aunque sí nos permitieron hacerla dentro de la escuela a docentes, estudiantes, auxiliares, etc. En 2019, aprovechando que había muchos familiares de estudiantes, los sumamos a la muestra.

4. 3. Las posibilidades de la enseñanza

Con relación a las condiciones materiales, las aulas en general eran espacios habitables con luz y buena ventilación, pero algunas merecen ser comentadas en tanto entendemos que son reflejo de situaciones habituales para la enseñanza:

- en una escuela, no contábamos con enchufes al interior de la misma por lo cual al momento de usar medios audiovisuales decidimos llevar una notebook. No tuvimos en cuenta el sonido por lo cual fue difícil escuchar.
- un grupo era muy numeroso para el aula que tenía dificultando el acercamiento a los bancos y la posibilidad de trabajar en grupos. Por eso se priorizó el trabajo en parejas antes que en grupo.
- las propuestas se llevaron adelante al inicio de la primavera por lo cual la temperatura iba en ascenso haciendo que en algunos días el calor generará malestar en los y las estudiantes. Esto a su vez, propiciaba la apertura de las ventanas lo cual implicaba un desafío más a la hora de registrar en audio.

En torno a los días y horarios de clase, uno de los cursos del turno tarde tenía clases dos días: miércoles y jueves. Uno de los días las clases se desarrollaban durante una “prehora”, es decir, antes del horario habitual del turno tarde. En consecuencia, varios estudiantes solían estar ausentes los días jueves en la clase de Sociología, aunque llegaran luego al resto del día de clases. El resto de los grupos tenían clases en las primeras horas y al ser tres horas estaban separadas; solo un curso tenía las 3 horas juntas pero era una escuela de reciente creación por lo cual es esperable que cambie.

En relación a los tiempos escolares, el ingreso al aula siempre fue un tema generando demoras, en algunos casos más que en otros (en especial si mediaba un recreo o si la clase era una prehora). En términos generales las demoras se mantuvieron entre los 10 y 15 minutos, no afectando de manera dramática la clase.

Todas las propuestas las desarrollamos en el segundo cuatrimestre, esta elección estuvo basada en la creencia de que los estudiantes en el primer cuatrimestre habían transitado por diferentes autores, teorías , conceptos, etc. que facilitarían el desarrollo de la propuesta. En el desarrollo de las mismas esto no fue concluyente, en algunos casos pareció que servía como apoyo pero en otros casos no notamos influencia. En algún punto, el estilo de la

propuesta a partir de la problematización y las preguntas, siguiendo el espíritu de la Sociología como ciencia que incomoda (Bourdieu, 1997), permitiría que se use desde el inicio[4] lo cual requeriría buscar las preguntas adecuadas.

En lo que hace a la conformación de los grupos de estudiantes, fueron 4 entre los cuales hubo un grupo numeroso (35 estudiantes por lista), dos grupos medianos (25 por lista) y uno pequeño (6 estudiantes por lista). En los 3 primeros grupos hubo ausentismo, pero no fue significativo. La dinámica que complicó en algunos casos fue la rotación de estudiantes, es decir tener siempre un número estable (dependió de cada grupo en algunos casos 20 en otros 30) pero no siempre los mismos. En estos casos hubo que trabajar sobre la reposición de contenido y la integración de los estudiantes en las actividades del día; no obstante, las propuestas fueron pensadas con clases autónomas, no estar en una no significa no poder participar o entender la próxima.

El caso del grupo pequeño fue significativo porque en algunas clases había dos estudiantes, que a su vez no eran las mismas que en la clase anterior. Incluso llegó a haber una sola estudiante en una oportunidad. En este sentido, la propuesta tomó otras características, se repitió varias veces la misma clase con diferentes estudiantes, pero que a su vez incluía varias actividades de clases diferentes según la propuesta. En este contexto, del trabajo uno a uno es que pudimos comprender algunos elementos del proceso de aprendizaje asociado a la compresión de fenómenos sociales, tensiel uso del vocabulario y las posibles respuestas frente a un mismo problema.

La selección de recursos fue un condicionante para pensar las actividades, el principal precepto era que debían ser actividades que pudiera llevar adelante cualquier profesor que no cuente con recursos adicionales como los que proveía el proyecto de investigación. Así, de la totalidad de los elementos que el equipo seleccionó se eligieron junto a cada docente a cargo lo más propicio. En contexto de pre pandemia, el uso de la fotocopia y/o libros en la clase era muy habitual por eso nos definimos por materiales que no perdieran calidad al ser fotocopiados. También a fin de pensar en los recursos escasos con los que cuentan los docentes se ajustó la producción propia del material a pocas hojas para que no signifique un gran gasto.

Por otro lado, en los casos que usamos material audiovisual nos enfrentamos a los avatares de no tener enchufes y llevar computadora propia pero olvidamos los parlantes por lo que la

[4] Pusimos especial cuidado en poder enmarcar la propuesta dentro del Diseño curricular vigente, en este las primeras unidades son más bien históricas y teóricas. Las propuestas que desarrollamos cuadraban mejor con los contenidos de las unidades que usualmente se desarrollan hacia la última parte del año.

actividad quedó desvirtuada. En las escuelas que no hubo problemas tecnológicos fue muy bien recibido el material.

En la propuesta donde desarrollamos la encuesta en la sistematización de información generamos gráficos que los estudiantes requirieron pero también construimos algunos que nos parecían potentes para el trabajo que estábamos realizando. El primer año llevamos graficos en blanco y negro, esto dificultó la apropiación de los estudiantes de los mismos y la lectura y analisis fue una actividad poco provechosa. Al otro año, con gráficos a color la misma actividad permitió un análisis y reflexión diferente de los temas que habíamos trabajado en tanto los estudiantes se tomaban de esos datos para argumentar sus ideas.

4.4. El pensamiento de los estudiantes

Como señalamos, las propuestas de enseñanza fueron construidas en torno al enfoque didáctico de la problematización - conceptualización. Para la enseñanza de la Sociología, este enfoque específico supone un interjuego permanente entre las aproximaciones que los estudiantes van construyendo y el saber a enseñar. Un desafío propio que tiene este saber a enseñar es que incluye un extenso corpus conceptual, así como pocos referentes fácticos (a diferencia, por ejemplo, de la Historia, cuyos programas además de comprender procesos que involucran nociones abstractas, refieren también a períodos históricos concretos).

Este ida y vuelta entre pensamiento de los estudiantes y saber a enseñar pasa por distintas instancias: los distintos contextos que pueden servir de “materia prima” para situar las preguntas y teorías de la Sociología, la generalización a partir de esos contextos particulares, y, a la inversa, la posibilidad de identificar voces subjetivas en los procesos sociales más generales, y por último, la construcción de una perspectiva sociológica de análisis de lo social.

Podemos decir que fue el pensamiento de los estudiantes el que constituyó la brújula a partir de la cual se realizaron los mayores ajustes a las propuestas en desarrollo, y actuó tanto condicionando algunos caminos como posibilitando otros. Para cada una de las propuestas de enseñanza, habíamos definido un conjunto de ideas básicas a enseñar. Eso no fue modificado pero teniendo en cuenta por donde venía el pensamiento de chicos y chicas debimos realizar ajustes en torno a materiales, consignas, que permitieran ir problematizando nociones asumidas como verdades, visibilizando relaciones sociales subyacentes y veladas. El pensamiento de los estudiantes también nos confrontó con las limitaciones de nuestras propias interpretaciones tanto del saber disciplinar como de los recursos o materiales propuestos. Sobre todo en ocasión de la primera puesta a prueba de cada una de las

propuestas, las preguntas, ideas y relaciones que fueron estableciendo los estudiantes nos obligaron a un propio proceso de revisión de los conceptos y los recursos.

Si bien los análisis de lo sucedido en las clases están aún en proceso[5], lo cual impide por el momento alcanzar conclusiones válidas o representativas, para los objetivos de esta ponencia nos parece relevante dar cuenta de algunos avances a los que hemos llegado fundamentalmente en torno al vínculo entre representaciones sociales y pensamiento de los chicos y chicas y a las particularidades que esta interacción imprime a las condiciones de enseñanza.

4.4.1. Contexto social y representaciones sociales

Como anteriormente explicitamos, el enfoque didáctico del que partimos se propone partir de la problematización de las ideas de chicos y chicas acerca de ciertos temas. Durante el desarrollo de la propuesta fue interesante también observar y atender a cómo las representaciones sociales de los estudiantes se hacen presentes en los rumbos que va tomando el recorrido de enseñanza (Castorina y Kaplan, 2003). Relataremos algunas situaciones en las que el interjuego con estas representaciones se volvió especialmente relevante.

A la hora de considerar la capacidad de agencia de las personas en situación de pobreza, esto es, de plantearnos la pregunta de si ser pobre (o salir de la pobreza) depende de uno mismo, encontramos que las características del contexto social y de los mensajes e informaciones que socialmente circulaban y que los jóvenes recogían condicionó distintas interpretaciones y, por ende, nos obligó a pensar diferentes recorridos. Durante la primera puesta a prueba en el año 2018, en la escuela A, predominaba entre los estudiantes una interpretación centrada en la voluntad de los individuos. En muchas ocasiones, los diálogos se orientaban a considerar que si las personas querían podían salir de la pobreza. Es decir que, como respuesta a la pregunta de si ser pobre depende de uno mismo, era que mayormente si. Frente a este sesgo en la interpretación introdujimos como material una historieta que específicamente comparaba dos trayectos de vida, en los que podía verse la enorme importancia de las condiciones materiales, sociales y culturales que sostienen los “triunfos” de las personas, con una mirada crítica sobre el ideal meritocrático. Si bien en las escrituras finales continuó apareciendo, con fuerza, una visión centrada en el individuo automotivado, apareció un poco más matizada. En cambio, durante la puesta a prueba en

[5] Para un análisis de algunos aspectos del material empírico recogido durante las puestas a prueba de las propuestas, ver Cafiero y Hoz (2022), Molinari (2022), Hoz y Molinari (2022a), Hoz y Molinari (2022b).

2019 en la escuela B, el contexto de una inflación creciente y una campaña electoral que ponía en la mesa de discusión la importancia o las posibilidades de la regulación del Estado sobre la vida social promovió otro tipo de ideas en las interpretaciones. Desde su respuesta inicial a las preguntas, las estudiantes suponían que había una relación entre la pobreza y lo que hace (o no hace) el Estado. Esta interpretación, que luego se fue complejizando y puliendo con el recorrer de las actividades, funcionó como un marco asimilador (Aisenberg, 1994) a partir del que las alumnas iban confrontando los conceptos y contextos de análisis. Entonces, no creímos relevante introducir la pregunta sobre si la pobreza depende de uno/a mismo/o y los recursos y actividades vinculados a esa pregunta.

Con relación a la propuesta sobre moda, aparecieron muy marcadamente las diferencias de género para pensar las decisiones en torno a los modos de vestir y otras costumbres. Las interpretaciones de los estudiantes se orientaban por la idea de que las mujeres gastan más o compran más. Por ejemplo, la peluquería en un principio parecía ser un tema “de mujeres” pero resultó ser “de varones” en tanto ellos iban más a la peluquería que ellas según las encuestas. En 2019 se hizo necesario incorporar en la encuesta la categoría no binaerie. Puede deberse a climas de época pero también a cómo el grupo creía que debía ser representada esa pregunta. Hubo otras referencias a la necesidad de ropa unisex.

Ciertas ideas sobre lo que es el mundo laboral también tuvieron relevancia a la hora de construir conocimientos sobre el contenido. En el desarrollo de la propuesta, la forma de vestirse para ir a una entrevista laboral fue un eje que los estudiantes pusieron en discusión ambos años a pesar que no era uno de nuestros objetivos. Esto nos dio pistas respecto a la significancia que tiene el tema para ellxs; sin embargo el acercamiento de cada grupo fue diferente. En el caso de la escuela pública, la indumentaria era un elemento primordial a la hora de la presentación: “hay que ir bien vestido”. En cambio en la escuela privada, la vestimenta no era relevante, lo importante era “mostrar quién sos”.

No creemos que se trate solamente de un sesgo de clase, en tanto las poblaciones de ambas instituciones eran heterogéneas sino más bien de la perspectiva que cada grupo armó en relación a la moda. En la pública se marcaban los condicionantes de dinero y había una comprensión diferente respecto de las responsabilidades que traía un trabajo, mencionaron situaciones de familiares/amigos o de videos que habían visto. Las referencias en la otra escuela tenían que ver con el desarrollo personal y la búsqueda de una identidad.

5. Algunos aprendizajes en el desarrollo de la investigación

De cara a una nueva etapa de construcción y puesta a prueba de propuestas de enseñanza en el marco de un nuevo proyecto de investigación, denominado “Alternativas de la enseñanza escolar de la Sociología”, la experiencia acumulada por el equipo de investigación incide directamente en las definiciones metodológicas actuales. Asimismo, entendiendo que cada experiencia de enseñanza resulta única en virtud de los sujetos que las integran, y los tiempos y espacios en los que suceden, es posible extraer algunos apuntes que sirvan como orientaciones (o reparos) para quienes deseen llevar adelante investigaciones de este tipo.

En primer lugar, deseamos señalar lo valioso de la construcción conjunta de la propuesta con los profesores. Esto permitió que la propuesta “calce” mejor en la planificación anual, posibilitó una apropiación por parte del docente de los contenidos, los recursos, las consignas y, en general, del enfoque didáctico. Los profesores enriquecieron las ideas iniciales de los integrantes del proyecto de investigación, sumando recursos, reformulando y proponiendo actividades, poniendo el ojo experto en el seguimiento del pensamiento de los chicos y chicas.

En segundo lugar, es fundamental la previsión del registro en el trabajo de campo y su posterior organización. El análisis recursivo supone un acceso no lineal a lo documentado. En el proceso de análisis de los datos y de escritura de conclusiones parciales o finales, fue necesario volver una y otra vez sobre distintos registros (audios, escrituras iniciales y finales, videos, relatorías). Un aspecto positivo pero trabajoso es mantener un registro exhaustivo y una organización permanente de los registros generados.

En tercer lugar, es indispensable hacerse de tiempos y espacios para dar lugar a la flexibilidad en la propuesta de enseñanza. Los canales de comunicación como los grupos de whatsapp, compartir registros de clase en línea a través de un drive, la disponibilidad para hacer pequeñas reuniones entre equipo y docentes a medida que avanza la enseñanza, son instancias fundamentales para garantizar mejores prácticas de enseñanza y en consonancia con el enfoque que queremos otorgarle. En estas instancias, docentes y equipo tuvimos espacio para la revisión crítica de los propósitos, las actividades proyectadas, los tiempos de duración de las propuestas, entre otras cosas.

Como reparos, podemos señalar la duración de las propuestas y los tiempos escolares. En algunas ocasiones, las propuestas se estiraron más de lo proyectado por distintos factores (inasistencias de los estudiantes, suspensión de clases, paros, etc.). Si bien no agregamos clases a lo proyectado inicialmente, las propuestas ocuparon más semanas de las pautadas, y esto se tradujo en ocasiones en un cansancio por parte de los estudiantes. A su vez, es fundamental incluir en el presupuesto del tiempo los tiempos que lleva lograr ingresar a una escuela. En nuestra experiencia, esto fue lo que más alteraciones trajo a lo proyectado,

llevando a superponer la puesta a prueba de propuestas en distintas escuelas, o a permanecer en la escuela cerca del cierre del año.

Bibliografía

Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1997). Profesión: científico. En su *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo veintiuno editores.

Cafiero, B. y Hoz, G. (2022). Una propuesta de enseñanza sobre pobreza. En Siede, I. (coord.) (2022). *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Cafiero, B. (2022). "Propuesta de enseñanza: ¿Qué significa ser pobre?". En Suplemento nº 13 *Aportes a la educación en las Ciencias Sociales* de la revista *Didáctica. Educación Media* Año 4, Nº 13 (2022). Montevideo: Camus.

Cafiero, B. y Molinari, V. (2022). "Propuesta de enseñanza: ¿Por qué la gente se viste como se viste?". En Suplemento Aportes a la Educación en las Ciencias Sociales de Revista Didáctica. Educación Media. Año 4. Número 12. ISSN 26972727. Montevideo: Camus.

Cafiero, Goldar, Hoz, Molinari, Siede y Suárez Arrébola (2019) "La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria: propuestas y criterios didácticos" en las actas de las X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs; Instituto de Investigaciones Gino Germani; 6, 7 y 8 de noviembre;

Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". En Castorina, J. (Comp.) (2003). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Deladino, B. y Molinari, V. (2022). La Sociología en la escuela, una mirada curricular. En Siede, I. (coord.) (2022). *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Deladino, B. y Foia, L. (2022). Propósitos y contenidos en las prácticas usuales de enseñanza de Sociología. En Siede, I. (coord.) (2022). *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Hoz, G. y Molinari, V. (2022a). La lectura y la escritura como herramientas para la enseñanza de la Sociología. En Siede, I. (coord.) (2022). *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Hoz, G. y Molinari, V. (2022b). “La escritura en las clases de sociología” en XI Jornadas de Sociología de la UNLP; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP); Ensenada; 5,6 y 7 de diciembre de 2022.

Molinari, V. (2008). "La Sociología en la escuela”. V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Educación; UNLP; La Plata; 10, 11 y 12 de diciembre.

Molinari, V. (2009). “La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP” en Revista Cuestiones de Sociología N° 5-6 (pp. 391-405). La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4066/pr.4066.pdf

Molinari, V. (2022). Una propuesta de enseñanza sobre moda. En Siede, I. (coord.) (2022). *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Siede, I. (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales” en su (Comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.