



*Molinari, Victoria*



## **La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP**

---

### **Cuestiones de Sociología**

2009, no. 5-6, p. 391-405

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica éditada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

[www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

[www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar](http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar)

*Cita sugerida:*

*Molinari, V. (2009) La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP.*

*Cuestiones de Sociología (5-6), 391-405. En Memoria Académica.*

*Disponible en:*

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4066/pr.4066.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4066/pr.4066.pdf)

#### **Licenciamiento**

Esta obra está bajo una licencia *Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons*.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>.

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>.

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

# La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP

*Lic.-Prof. Victoria Molinari*  
UNLP -DGCyE

El presente artículo aborda la enseñanza de la Sociología en el nivel medio desde un análisis de los trabajos finales de residentes del Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se utiliza este material tanto para realizar un aproximación a las prácticas de los docentes en ejercicio en las escuelas, desde el punto de vista (necesariamente parcial) de los residentes en tanto informantes clave, como para identificar las propias prácticas de los residentes, a partir de los relatos realizados en los trabajos finales acerca de su propia experiencia docente en las escuelas. Como paso previo, presentaremos a título de contextualización la aparición de la Sociología dentro del formato escolar, así como el proceso de formación de los practicantes, dos elementos que hacen a la caracterización de la enseñanza de esta disciplina.

## **1. La Sociología en la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires**

La Sociología como objeto de enseñanza tiene tradición en diferentes ámbitos, principalmente en el universitario, pero en la escuela secundaria no tiene historia en tanto no existía hasta hace unos años como espacio curricular; a pesar de ser contenido a enseñar dentro de las Ciencias Sociales de otros niveles educativos (inicial, primaria). En el nivel medio argentino, existían experiencias de enseñanza como materia optativa—en colegios dependientes de Universidades principalmente y algunas experiencias en colegios privados—

pero no será hasta los 90, con la reforma educativa que trajo aparejada la revisión curricular de todo el sistema, que se incorpore a la Sociología como espacio curricular específico y obligatorio.

Las reformas educativas de la década de 1990 implicaron cambios en la forma y el contenido. En relación con la primera, se instauraron dos instancias en función de la obligatoriedad: la Educación General Básica (EGB) –obligatoria y de nueve años– y el Polimodal, no obligatorio y de tres años. Esta nueva estructura impactó en la organización curricular pues desaparecieron disciplinas en los últimos años de la EGB y se produjo una reorganización de la currícula en función de modalidades y disciplinas en el Polimodal. En cuanto al contenido, en Ciencias Sociales, se tendió a cambiar el sesgo moralizante del área y se amplió el espectro de disciplinas contempladas como fuente de contenidos escolares. Así, en la EGB se incluyeron categorías y problemas provenientes de la Sociología, la Economía, la Ciencia Política y la Antropología. Mientras que el Polimodal se organizó en modalidades que tienen una base común de materias, y otras de carácter específico. En este contexto se produce la entrada de la Sociología como espacio curricular a la escuela en la provincia de Buenos Aires; dentro de una trayectoria posible, Humanidades y Ciencias Sociales, con una carga horaria de tres módulos<sup>1</sup> por semana en el último año.

En 2006 con la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación se modificó la estructura básica estableciendo la existencia de la escuela primaria y secundaria nuevamente bajo dos formatos posibles, 6 y 6 años, o 7 y 5 años, siendo ambas instancias obligatorias. Esto produjo la reformulación jurisdiccional de las leyes y diseños curriculares; hasta el momento en la provincia de Buenos Aires está definido el diseño de la primaria y los primeros tres años de la escuela secundaria, restan establecer los últimos tres. Se contempla la existencia de la materia Sociología en el último año de la escuela secundaria, pero todavía el diseño no está definido.

La disciplina escolar se plasma en diseños curriculares y programas<sup>2</sup>; éstos contienen aquello que se considera relevante a ser enseñado tratando de no perder de vista el sentido teórico y epistemológico de los conceptos, teorías, procedimientos, etc. La Sociología como materia contó

---

1 Un módulo dura 60 minutos.

2 Aunque no son los únicos elementos; también existen propuestas pedagógicas y libros de texto que se encargan de ordenar contenidos, objetivos y actividades.

con dos diseños; uno producido en 1999, en el que se configura explícitamente la materia Sociología, y otro del 2003, producto de un Programa de Definición Curricular. En el primero, los contenidos son presentados en formato de lista, sin más distinciones que un agrupamiento por temáticas afines, mientras que en el segundo se contemplan más elementos y otra organización. Así, los contenidos aparecen organizados en bloques específicos con nombres, pequeñas aclaraciones orientativas y los contenidos propiamente dichos. Este diseño se plantea abiertamente como una propuesta que necesita ser trabajada por el docente en función de las características del grupo y de la institución en la que se encuentre.

Siendo éste el contexto en que la Sociología entra a la escuela en la provincia de Buenos Aires, es dable destacar que casi no hay profesores de Sociología a cargo de esta materia, siendo en su mayoría docentes de Historia, Ciencias de la Educación y Filosofía. No nos detendremos a discutir las ventajas y desventajas de esta situación, en cambio nos parece oportuno pensar la formación de profesores en Sociología, en este caso en la UNLP.

## 2. La formación de profesores de Sociología en la UNLP

El primer plan del profesorado de Sociología es de 1991. Era requisito previo haber obtenido el título de Licenciado en Sociología, a lo que se agregaban cuatro materias: Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación, Diseño y Planeamiento del Currículum y Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Sociología.

En 2001 se lleva adelante una reforma del plan de la carrera y en ella se incluyen cambios en el profesorado: el más importante es la distinción como carrera independiente de la licenciatura. En el nuevo plan, implementado a partir del 2003, el bloque pedagógico está conformado por Fundamentos de la Educación, Psicología y Cultura en el Proceso Educativo, Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>3</sup>, Historia y Política del Sistema Educativo Argentino y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Sociología y de las Ciencias Sociales. Este último espacio específico no fue creado, por lo que los alumnos

---

<sup>3</sup> Esta cátedra fue creada en el 2004 y se trata de una de las pocas en el país. Se aboca a trabajar las características de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los diferentes niveles educativos.

del Profesorado en Sociología, cada vez más numerosos, deben cursar una materia del Departamento de Historia: Diseño, Planeamiento y Prácticas de la Enseñanza en Historia.

### 3. Análisis de los trabajos finales de los residentes

El tránsito de los residentes por el espacio de las prácticas, así como el análisis de la producción escrita que de allí resulta, permite apreciar algunas de las características que asume la enseñanza de la sociología. Así, trabajaremos con Pedro, Tamara, Valeria, Alicia y Alberto y sus trabajos finales. Ellos realizan sus prácticas en escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires en el espacio Sociología en la rama Polimodal y Adultos, pero como ya se ha mencionado, inscriptos en el marco de la Cátedra de Diseño, Planeamiento y Prácticas de la Enseñanza en Historia. En estos trabajos, compuestos por registros de clases, análisis de libros de textos, propuestas didácticas y diarios del docente-residente, podemos vislumbrar varios problemas relacionados con una necesidad emergente: pensar la especificidad de la enseñanza de la Sociología en la escuela media y su didáctica. Así, nos centraremos en el rol del docente en las clases de Sociología y en las prácticas de enseñanza.

Las prácticas de los alumnos se realizaron en dos instituciones educativas del centro de la ciudad de La Plata, en la Escuela Media Z, en el turno mañana, en tercer año de Polimodal y en la Escuela Media Y<sup>4</sup> en la modalidad bachillerato para adultos, en primer año. La primera es una institución que posee una matrícula de alrededor de 400 alumnos distribuidos en doce cursos, seis por turno. Su infraestructura es pequeña, situada en un primer piso, no posee patio y sus aulas son chicas. En contraposición, se encuentra bien equipada y su cuerpo docente se preocupa por organizar salidas para los alumnos y trazar vínculos con otras dependencias estatales. Por otro lado, la Escuela Media Y posee varios cursos, aunque de matrícula escasa; también está bien equipada aunque sus instalaciones se encuentran deterioradas. El turno noche tiene sus propias características, pues se ven circular jóvenes y adultos permanentemente y los esquemas horarios son bien laxos.

---

4 Se cambiaron los nombres de las escuelas para preservar la identidad de las mismas y de los docentes que allí trabajan.

### 3.1. El rol del docente en las clases de Sociología

La construcción del rol docente en cualquier área o disciplina es parte de un proceso de construcción colectivo en donde interactúan las representaciones del docente sobre lo que debe hacer, nociones sobre las mejores prácticas, las expectativas de los estudiantes y la escuela sobre su práctica, y sobre lo que debe suceder en un aula. En este sentido, las características de la cultura escolar son fundamentales, pero las mismas varían de escuela en escuela y de sociedad en sociedad, y se vuelve una experiencia formativa no sólo para los alumnos sino también para los docentes en tanto “el contenido de la experiencia escolar subyace, está en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1995a: 13).

En el caso de los dos alumnos universitarios que trabajaron en la E.E.M. Z, las particularidades de dicha cultura escolar, forjada en unas clases de Sociología “gritadas”, llevó a que la preocupación de los residentes girara más en torno de la construcción del rol docente que de la reflexión sobre qué Sociología enseñar. Con esto, no queremos decir que lo primero no sea importante, sino que fue notorio cómo el trabajo de pensar una Sociología para la escuela, seleccionar contenidos y organizarlos, quedó subsumido en otras preocupaciones propias de la complejidad de la dinámica del aula. Por ejemplo, cuando realizaron sus observaciones participantes, la atención fue puesta en esas particulares relaciones alumnos- docente que sus profesoras guías<sup>5</sup> habían construido. En las clases que observa Alberto<sup>6</sup> la profesora grita, también los alumnos, los celulares suenan, “*la profesora intenta imponer orden y respeto a partir de amenazas*”.

En la misma institución, en el turno mañana, pero en otro 3ro. de Polimodal, Tamara tiene una visión particular sobre la docente pues no la considera “profesional”; es más, la sensación que la embarga es de caos, no evidencia una planificación de las clases y los debates se suceden en el aula sin finalidad aparente. Intuye que “*los gritos de la docente contribuyen al desorden*”. Dice en sus observaciones participantes: “*Hasta ahora no he visto trabajar a los chicos con textos, o manuales, o algún material que tenga el mismo nivel teórico que aparece en esa carpeta [de los alumnos]*”. Más tarde Tamara descubre el contenido

---

5 Son los docentes a cargo de los cursos donde practicaron los residentes.

6 Los nombres de los alumnos-residentes han sido cambiados para preservar su identidad.

de “esa carpeta” que le resulta, al principio, misteriosa y contradictoria con los temas que circulan en forma oral,

*“[la docente] les dice a los chicos que van a trabajar con las páginas 113 a 126. Miro el manual y veo que es el capítulo que habla sobre los conceptos de rol y estatus. Los chicos se quejan. Preguntan ‘por qué tantas páginas’, ‘para qué copiar lo que dice el manual’. Si bien [la profesora] no propuso una consigna, los chicos no preguntan nada y se ponen a trabajar. Evidentemente es una práctica habitual para ellos. Leen el manual y van resumiendo el contenido mientras lo copian en sus carpetas. En general trabajan todos, ya sean en grupos o en parejas. Ninguno está solo. Mientras los chicos están ocupados pido una carpeta. El contenido es similar al de la otra carpeta que pedí. Ahora me doy cuenta de que lo que tienen en las carpetas son resúmenes del manual”.*

De los cinco profesores guía, sólo una se presentó como profesora en sociología. Sin embargo, también repite una forma de trabajo pegada al texto escolar. Estas prácticas podrían analizarse desde las “tradiciones docentes”. Esto excede este trabajo, pero cabe señalar cómo durante el siglo xx se transformaron las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, de estar centradas en la interpretación y vivencia del maestro o profesor, se transforman en un horizonte de prácticas en donde se privilegia la formación de “competencias básicas”. Así, de una concepción moralista se pasó a una que entiende que el conocimiento sólo está en el texto escrito que debe repetirse literalmente (Rockwell, 1995b).

### 3.2. Prácticas de enseñanza de docentes y residentes

Las prácticas de enseñanza de Sociología en la escuela secundaria no están definidas, debido en parte a la falta de tradición escolar; por el contrario, en el ámbito universitario las prácticas habituales son las clases magistrales. A esto se le suma la complejidad de enseñar Ciencias Sociales en la escuela, dado que se deben contemplar las problemáticas referidas a las ideas previas de los alumnos y sus implicancias; la inexistencia de un vocabulario deliberadamente específico junto a la polisemia; y los problemas en la programación en relación con la selección de contenidos y con qué estrategias llevarlos adelante. A pesar de esto, es posible identificar ciertas prácticas y rutinas en relación con la enseñanza.

Una rutina observada entre los residentes es la descrita por Alicia en la EEMY, el tema que se está desarrollando es el “proceso de socialización”,

*“(...) la profesora no explica nada acerca de la socialización y los chicos quedan solos para interpretar lo que dice el manual. Esto es un problema en tanto que lo que queda volcado en el trabajo práctico es lo que ellos interpretan del manual sin que se produzca una mediación por parte del profesor. En general no debaten acerca de lo que dice el texto sino que transcriben lo que allí dice a sus carpetas... Nadie puede explicar el concepto con sus propias palabras, pero además cuando el alumno lee se ve que lo que escribió su compañera es una transcripción literal de lo que dice el manual”.*

La ausencia de un docente que explique, que lleve adelante conversaciones en donde se tracciona el sentido común, o que recurre al libro de texto como fuente de saber, transforma la clase en un espacio de no enseñanza y no aprendizaje. Así, Alberto, que observó tres clases en las que se desarrolla el tema “el proceso de socialización”, comenta que la mayor parte del tiempo se va en conversaciones entre la docente y los alumnos sobre las últimas noticias periodísticas del momento. Luego el trabajo se resuelve apelando al manual: *“El tema que están estudiando es el ‘proceso de socialización’. Por suerte en la biblioteca hay suficientes manuales de Sociología<sup>7</sup> para que tengan uno cada dos. Trabajan con las definiciones de socialización primaria y secundaria. Se trabaja solamente con ese material y las consignas para trabajos prácticos también son las del manual”.*

Los contenidos a enseñar hacen referencia al *qué* se va a enseñar. Dichos contenidos estarán definidos por cuestiones relativas a corpus teóricos, metodológicos y epistemológicos; las adscripciones teóricas marcarán el tipo, la nominación y el origen de los mismos. Las decisiones que se toman se plasman en los diseños curriculares en tanto “primer nivel de definición de expectativas en materia educativa que luego es interpretado y configurado en situación local” (Cols, Amantea, Basabe y Fairstein: 2006; pag. 54). En el caso de la Sociología a enseñar aquí planteada, la fuente de los contenidos y el objeto de referencia es claro: la disciplina académica. Pero en ésta no hay una Sociología sino Sociologías que podrían considerarse paradigmas en pugna, si bien muchos de ellos tienen desarrollos teóricos complementarios.

La selección de contenidos es otra de las problemáticas importantes, en tanto no resulta fácil conceptualizar qué es lo importante. A la hora de pensar el diseño de su propuesta didáctica, Alberto se ve envuelto en el problema de la selección de contenidos; su profesora guía le indica que trabaje

---

7 Se refiere a ejemplares de Falicov, E. y Lifszyc, S. (2002), *Sociología*, Buenos Aires, Aique.

con la unidad de “Cultura y Sociedad”; entonces, el practicante elige trabajar con definiciones de cultura para luego pasar al problema del etnocentrismo y el relativismo cultural. Por último, aborda como tema la “ideología”. Llama la atención como el futuro docente se apoya en muy pocos autores a la hora de organizar los problemas y el contenido de la explicación en sus clases.

En el caso de Tamara le fue asignada la unidad 4: política y sociedad. Ella logra establecer criterios de selección de contenidos, para lo cual identifica dos problemas centrales *“Por un lado, la cantidad y variedad de conceptos que se propone enseñar; y por otro, las infinitas posibilidades que podemos pensar para abordarlos. En este sentido, es fundamental establecer algún tipo de recorte que limite cuál será el objeto de conocimiento con el que se trabajará”*. En base a este análisis, realiza un recorte cuyo objetivo es *“aclarar primero los conceptos básicos de Estado, democracia y ciudadanía, para luego poder avanzar en el análisis de la participación social y política”*. Es interesante señalar que en una segunda presentación de su propuesta, Tamara logra enmarcar su tema en una perspectiva más amplia de la Sociología, buscando *“reflexionar acerca de uno de los dilemas teóricos básicos presentes en la Sociología: la relación entre la acción humana y la estructura social. . . Teniendo en cuenta el dilema antes mencionado, se tratará de reflexionar en este caso particular sobre la tensión acción-estructura, el juego constante entre regulación y poder de transformación presente en toda sociedad”*.

En general, las estrategias que predominan entre los docentes son las que conducen a las clases magistrales o a la lectura de textos para la extracción de definiciones. Por su parte, los residentes intentan elaborar estrategias diferentes, pero como los alumnos tienden a resistirse a propuestas novedosas, suelen recaer en la tradición construida por el docente guía. En este sentido, en

“las estrategias que los docentes promueven en clase, podemos identificar modos y razones diferentes que las inspiran y conducen. Algunos docentes diseñan las estrategias en relación con su propio proceso de construcción del conocimiento. Otros lo hacen acorde con su experiencia en el campo de su especialidad, atendiendo a los propósitos que ésta persigue o a su relación con categorías teóricas referidas al tema en cuestión, como si se tratara de una práctica investigativa. Finalmente, los docentes experimentados diseñan sus estrategias atendiendo a resultados de prácticas anteriores, instalando un modelo de prácticas para la enseñanza en su campo” (Litwin, 2008: 64).

Los residentes se plantearon varias estrategias con variados resultados; por ejemplo Alberto comenta que les propuso a los alumnos *“que se pongan en grupos de cuatro y formulen una definición de cultura: Los chicos enseguida acudieron al manual. Les aclaré que mi idea era que elaboren la definición de cultura. . . que elaboren la definición desde sus propios conocimientos. Los chicos se pusieron a trabajar”*. Tres clases más tarde, luego de la proyección de “Los Simpson: 30 minutos sobre Tokio” (Groening [dir.], 1998), les facilitó una definición de etnocentrismo cultural y les pidió que lo trabajaran junto con el libro; para ello les aclaró *“que primero quería que lean los textos y después que respondan las preguntas para evitar que hagan una lectura superficial, buscando definiciones”*.

Aquí se ve la contradicción del mismo practicante, quien entrega como material definiciones pero pide una lectura profunda. A pesar de que los materiales de estudio y trabajo propuestos son interesantes, la lógica impuesta a la clase es: concepto, definición, concepto, definición. No hay reflexión sobre qué Sociología enseñar o sobre lo que se está enseñando. El residente está sumamente preocupado por cuestiones relativas al manejo del grupo y deja de lado la necesidad de pensar qué se hace con la disciplina que se enseña.

Por último, Alberto escribe una suerte de autoevaluación en su diario,

*“Siguiendo con mis puntos flojos, me ha quedado la sensación de que algunas clases fueron muy expositivas. Si bien la participación de los chicos siempre fue buena y enriquecedora para ambas partes, me queda la duda de si esos conceptos fueron aprehendidos. Es probable que una mayor cantidad de trabajos prácticos que los realizados hubiera sido mejor; o una prueba escrita para cerrar el tema. De todas formas el debate es importante”*.

De este modo, observamos cómo el residente cree que su clase “mejoraría” sólo si les diera a sus alumnos más trabajos prácticos o les tomara una prueba escrita. El practicante no reflexiona sobre posibles cambios en la organización del contenido o el material; se cae en la necesidad de recurrir a las mismas prácticas que fueron tildadas de “positivistas” y por ende rechazadas originalmente. Como lo señalan varios autores (Amézola, 2008; Finocchio [comp.], 1993; Maestro, 1997), las tradiciones docentes y las prácticas que se instalan al calor del nacimiento del sistema escolar moderno, aunque revisadas, persisten porque forman parte de lo que Raymundo Cuesta Fernández llama el “código disciplinar”, definido como el conjunto de “discursos,

contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases” (Cuesta, 1997: 20). Este conjunto de prácticas, valores, ideas, rutinas que circulan como sentidos ligados con la práctica escolar, tienden en mayor o menor medida a seguir legitimando un conocimiento medible en cantidad, tendiente a la reposición del dato o al aprendizaje de la definición, por dar algunos ejemplos. Estos usos sociales escolares del conocimiento tienden a mellar la mirada de los alumnos residentes a pesar de que ellos defiendan en sus propuestas de trabajo una posición constructivista (Carretero, 1993), sociocultural (Bruner, 1986, 1999) o crítica (Freire, 1990; Giroux, 1990, 1992, 1996).

Estos problemas nos muestran que en la formulación de una estrategia es fundamental la actividad que se elige desarrollar, así como la formulación de las consignas de trabajo que deben ser claras, precisas y no deben implicar un desafío inalcanzable para los estudiantes. Por ello, las consignas son un tema complejo dentro de la enseñanza, más cuando los objetivos planteados no se condicen con el tipo de trabajo intelectual que se pretende en la consigna. La experiencia de Tamara nos permite visualizar esta situación; ella tiene ciertas dificultades con las consignas de trabajo, a pesar de haber presentado diferentes tipos buscando interpelar a sus alumnos desde diferentes lugares, “... las respuestas [de los alumnos] a las formas de trabajo planteadas fueron diversas. La mayor coincidencia, que se tradujo en un entusiasmo generalizado, se dio cuando les propuse idear una organización social. Respecto del resto de las actividades propuestas (...) las actitudes cubrieron la totalidad del arco: del interés genuino a la completa apatía”.

En este sentido, intentó separarse del trabajo cotidiano, que estaba más asociado con guías de preguntas. Un ejemplo de esto es el trabajo integrador que utilizó como evaluación, “... debían responder una única pregunta de manera individual, relacionando todos los temas vistos. ... Prácticamente todos me llamaron más de una vez para que les explique y los ayude. A más de uno lo noté preocupado, porque no sabía cómo empezar a escribir. También noté que varios se trababan en la redacción, o no lograban organizar sus ideas para volcarlas al papel”. Este tipo de prácticas de escritura, de identificación de datos y copia textual, era lo que los alumnos y alumnas habían practicado y aprendido en la escuela secundaria y era lo que Tamara no quería que sus alumnos hicieran. A pesar de que son prácticas habituales en disciplinas escolares, no suelen ser discutidas en cuanto a su sentido y valor en el ámbito escolar.

Así es cómo la misma practicante, por momentos, recurre a esta práctica y se siente extrañada en tanto los chicos copiaron y pegaron las respuestas para resolver la guía de la ficha de cátedra que ella misma escribió, al tiempo que desvincularon del ejercicio todo el trabajo anterior. Esta enajenación se vuelve sobre su forma de enseñar y se le presenta como una dicotomía: enseñanza tradicional- enseñanza crítica, “... una de las estrategias que implementé fue el dictado de las consignas de trabajo. A pesar de estar vinculado con un modelo de enseñanza tradicional...”. El problema surge porque con el dictado ella logra ordenar el trabajo y la disciplina, “... el dictado fue muy útil para lograr al menos unos minutos de tranquilidad y cierto orden, que no se experimentaban en ninguna otra oportunidad. En este curso se hacía evidente que el trabajo como profesor implica ‘poner el cuerpo’, y esos minutos de calma eran reconfortantes”. La necesidad de ordenar el trabajo en el aula suele estar asociada con la disciplina, pero esto no es necesariamente así. En general las clases en donde los alumnos están movilizados, circulan por el aula, charlan entre sí, etc., suelen ser tildadas de desordenadas o indisciplinadas, pero pueden estar muy ordenadas en términos de trabajo.

Es interesante detenernos aquí para ver cómo ella concibe aquello que va a enseñar, y cómo cuando está en el aula ve que en realidad ello está alejado de lo que los alumnos consideran relevante aprender. Ésta es una de las tareas más arduas, quizás, en el área de Ciencias Sociales, pero más aún en Sociología: encontrar la rendija de la pregunta, de la inquietud en tanto que es “una ciencia que incomoda porque, como toda ciencia (no hay más ciencia que la de lo oculto, decía Bachelard), devela cosas ocultas, y que, en este caso, se trata de cosas que ciertos individuos o ciertos grupos sociales prefieren esconder o esconderse porque ellas perturban sus convicciones o sus intereses” (Bourdieu, 1997:65).

El problema de la lectura y la escritura es recurrente; hay una naturalización de prácticas de lectura y escritura ligadas con la copia del texto escolar que se ha instituido como la única práctica, haciendo de los conceptos cosas a repetir en la evaluación. En este sentido, Valeria, buscando una posible solución, propuso como estrategia un ir y venir constante entre el texto y la lectura interpretativa, pensando sus primeras clases como una suerte de mayéutica en la que el texto elegido funcionaría como disparador para luego de la discusión pasar a la práctica de escritura. Sin embargo, Valeria debió cambiar su estrategia en función de las necesidades del grupo: menos escritura y oralidad y más explicación y ejemplos. A su vez, una particularidad de

sus prácticas reside en elegir una selección de textos muy variada, de distintos géneros, para el trabajo en el aula; con respecto a esto nos dice, “... *evidentemente los recursos que no eran estrictamente teóricos (artículo periodístico, historia de vida, estudio de caso) predisponían a una mayor atención y generaban, en general, participación en clase. Sin embargo, aquellos textos que trataban específicamente la base teórica generaron muchas dificultades. Quizás, el nivel en el que estaban expresadas ciertas ideas hacía complicada la tarea de lectura y de interpretación*”.

Los textos de base teórica que ella nombra eran algunas páginas de textos universitarios, específicamente, “La construcción de la Realidad Social” (Berger y Luckmann, 1979), “Pensando sociológicamente” (Bauman, 1994) y “La cultura de la noche” (Margulis y otros, 1997). El primero de ellos es un texto que muchos universitarios encuentran dificultoso por el tipo de escritura, mientras que los otros dos, si bien son más accesibles, requieren un alto grado de abstracción. Estos textos la enfrentaron al desafío de repensar su propuesta en función del nivel de abstracción del material a presentarle a los alumnos. Hemos visto cómo la práctica habitual de lectura es de escaneo del texto en busca de respuestas para la evaluación, y cómo el texto se vuelve la fuente del saber en la mayoría de las clases de sociología

#### 4. A modo de conclusión

La enseñanza de la Sociología se plasma en la conjunción del trabajo en el aula con los libros y actividades que éstos presentan; en general la Sociología enseñada es la Sociología del texto escolar, no sólo por una cuestión material –las escuelas suelen tener varios ejemplares para el trabajo en aula–, sino también por una lógica que atañe a las prácticas escolares. Una lógica muy compleja en donde ante la falta de formación disciplinar del docente, la autoridad disciplinar pasa del profesor al libro de texto, y es el texto mismo el que legitima la existencia y entidad de la materia. Así, el rol docente queda desdibujado y las prácticas se traducen en la repetición poco problematizada de una única propuesta: leer un manual y contestar preguntas.

Según este pequeño pantallazo, la enseñanza de la Sociología pareciera ser una tarea de bordes algo indefinidos, a la vez que muy atada a arraigadas tradiciones escolares; en este sentido, entendemos que el eje de debería estar puesto en brindar a los estudiantes herramientas epistemológicas, teóricas y

metodológicas para comprender y participar activamente en la organización social. Esto implica que la enseñanza tiene que ofrecer coherencia entre los contenidos y las estrategias de enseñanza. Una de las cuestiones al pensar los contenidos es considerar que se va a trabajar sobre problemas sociales complejos, que son contexto para el texto; y que tanto las consignas como las lecturas son aspectos de una estrategia destinada para pensar la realidad.

A fin de lograr coherencia entre el propósito de alfabetizar y trabajar con contenidos complejos, nos parece que la estrategia debe apuntar a la presentación de problemáticas claves que encierren varias preguntas teóricas. Esto habilitaría la posibilidad de reflexionar, problematizar, de establecer relaciones, objetivos de la alfabetización, no sólo sociológica. Consideramos que éstas son las bases de lo que la Sociología escolar le puede aportar a los estudiantes en su formación como ciudadanos, en tanto se plantea rescatar las características de la disciplina académica y trata de tomar los elementos estructurantes de la misma, que son los que marcan el esquema de conocimientos, los que sirven como estructura del pensamiento (Giddens: 2001).

Finalmente, nos parece que es necesario un trabajo más profundo sobre la enseñanza de la Sociología, con sus consideraciones didácticas y pedagógicas. Pero también la reflexión sobre el sentido político de enseñar Sociología, a pesar del panorama complicado que presentan las reflexiones y observaciones de los residentes. Así, pensamos que aprender Sociología implica problematizar y poder comprender críticamente la complejidad social; esto es parte de la formación de ciudadanos y por ello debemos comprometer mayores esfuerzos para profundizar la reflexión político, pedagógica y didáctica que habilite *nuestra oportunidad de enseñar Sociología*.

## Bibliografía

- ALVARADO, M. y CORTÉS, M. (2001) “La escritura en la universidad, repetir o transformar”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, año 1, N° 1, pp. 19 – 23.
- AMÉZOLA (de), G. (2008), *Esquizohistoria*. Buenos Aires, El Zorzal.
- AMÉZOLA (DE), G. (2006) “AutoAliciarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso argentino”. En: *Praxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, N° 1, pp. 35 – 44, jan - jun.

- BAUMAN, Z. (1994), *Pensando sociológicamente*, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 238.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 234.
- BOURDIEU, P. (1989), “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento” en Sacristán, J.G. y Pérez Gómez, A. (1989), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, p. 204.
- BRUNER, J. (1986), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, p. 182.
- BRUNER, J. (1999), *La importancia de la educación*, Buenos Aires, Paidós, p. 199.
- CARRETERO, M. (1993), *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Luis Vives, p. 126.
- CHARTIER, R. (1995), *Sociedad y escritura en la Edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora, p. 266.
- CHEVALLARD, Y. (1991), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*; Buenos Aires, Aique, p. 196.
- COLS E., AMANTEA A., BASABE L., y FAIRSTEIN G. (2006); “La definición de propósitos y contenidos curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales: tendencias actuales y perspectivas” en *Praxis educativa*; Año X, N° 10, marzo; ICEII; Santa Rosa.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, p. 384.
- CUESTA, V. (2007) “Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la historia”, tesis de licenciatura. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar> Código: ARG-UNLP-0000000031.
- CUESTA, V. y GARRIGA, M. (2008), “El tratamiento del pasado reciente en los relatos para niños”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 12, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 142 - 150.
- FALICOV, E. y LIFSZYC, S. (2002), *Sociología Aique Polimodal*, Buenos Aires, Aique, p. 160.
- FINOCCHIO, S. [comp.] (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Troquel, p. 166.
- FREIRE, P. (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós, p. 204.

- GEERTZ, C. (1994), *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós, p. 297.
- GIDDENS, A. (2001); *Las nuevas reglas del método sociológico, crítica positiva e las sociologías interpretativas*; Buenos Aires; Amorrortu editores, p. 289.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, p. 90.
- GIROUX, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, p. 329.
- GIROUX, H. (1996), *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, p. 272.
- GROENING, M. [dir.] (1998), “30 minutos sobre Tokio”, *Los Simpson*. 10ª temporada, Fox Broadcasting Company.
- GUYAN, S. y BASUYAU, C. (1992), “Les consignes en histoire et géographie”, en: Audigier, F. (ed.), *Documents des moyens pour quelles fines?*, Paris, INRP, pp. 112 - 165.
- HUNTER, I. (1988), *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor, p. 220.
- JACKSON, PHILIP y OTROS (2003), *La vida moral en la escuela*, Madrid, Amorrortu, p. 336.
- JASCHEK, I. (2006), “Los irrecuperables”, *Estudios Pacífico*.
- LITWIN, E. (2008), *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós; p. 226.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997), “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia” en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, Nro.2, UNL, pp. 9 - 34.
- MARGULIS, M. y OTROS (1997), *La cultura de la noche*, Buenos Aires, Biblos, p. 304.
- MEIRIEU, P. (2001), *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, p. 219.
- PETIT, M. (2001), *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, p. 168.
- ROCKWELL, E. (1995a), “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en: Rockwell, E. [comp.], *La escuela cotidiana*, México, FCE, pp. 13 - 57.
- ROCKWELL, E. (1995b), “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en: Rockwell, E. [comp.], *La escuela cotidiana*, México, FCE, pp. 13 - 57.