

Enseñar sociología en educación media: sentido crítico, racionalidad y universo simbólico

Cecilia Actis (FaHCE/UNLP, actisc@gmail.com)

Paula Cuestas (FaHCE/UNLP, paula.cuestas90@gmail.com)

Pamela Ferroni (FaHCE/UNLP, pamelaferroni82@gmail.com)

Resumen

Los cambios en la política curricular de la educación media argentina producidos en la primera década del siglo XXI han incorporado Sociología como asignatura obligatoria en los planes de estudio con orientación en ciencias sociales. Ante tal situación se vuelve pertinente volver sobre la pregunta acerca de para qué enseñar sociología en la escuela secundaria. De modo inmediato, casi intuitivo, hay acuerdo en reconocer como respuestas posibles la modelación del sentido crítico y la desnaturalización del mundo que nos rodea. La ponencia que se presenta problematiza esos conceptos a la luz de las posibilidades y los límites de la formación universitaria en Sociología, así como la necesidad y urgencia de su trabajo en aulas de secundaria.

Además del reconocimiento de la dimensión racional ínsita a cualquier intento de desnaturalización y promoción de sentido crítico, la ponencia reivindica el lugar que, desde la dimensión pasional de las subjetividades, tiene la búsqueda de un espacio de significaciones comunes en el universo áulico. Se parte de la idea de que la comprensión de esta doble dimensión (razón y pasión) puede aportar un sustrato epistemológico sobre el que se asienten posibilidades genuinas de producción de sentido crítico en aulas de Sociología de escuelas secundarias.

Introducción

Esta ponencia surge a partir del reconocimiento de algunas inquietudes y sensaciones en nuestro trabajo cotidiano como docentes en la asignatura Didáctica Especial y prácticas de la Enseñanza en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la

Universidad Nacional de La Plata. Un espacio curricular de relativa reciente creación dado que la carrera de Profesorado de Sociología no cuenta con tantos años, ni tampoco lo es la obligatoriedad de la asignatura Sociología en las escuelas medias de la Provincia de Buenos Aires -la cual sólo lo es en las orientaciones en Ciencias Sociales- (Molinari, 2009; Cuestas, 2020). En ese marco, nuestrxs estudiantes, devenidxs en practicantes en escuelas secundarias de la ciudad, se forman para desempeñarse como futuros profesorxs de Sociología y materias afines.

Una de las primeras actividades que realizamos en la materia consiste en esbozar respuestas a la pregunta “¿Para qué enseñar Sociología en educación media?”. En distintas cohortes, vuelven de un modo u otro las siguientes ideas:

“Para desnaturalizar: Creo que es muy importante que a todxs nos digan eso al menos una vez en nuestra educación secundaria”.

“Porque aporta a los estudiantes una perspectiva problematizadora, la posibilidad de construir una visión crítica y analítica sobre los hechos sociales, desnaturalizar e historizar las problemáticas sociales (...)”.

“Hay como una especie de “versito” aprendido al que uno recurre cuando le hacen semejante pregunta. Sería algo así: “es necesario enseñar sociología en el nivel medio para ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos críticos, que problematicen y desnaturalicen la sociedad en la que viven y que se comprometan colectivamente a transformarla”.

“Permite desnaturalizar todo conocimiento, y nos da una perspectiva totalizadora de la realidad”.

“Para encontrar lo oculto y desnaturalizar lo dado. Destruir el sentido común nocivo que anula el pensamiento y la visualización de los intereses que hay por detrás”.

“Sociología en la escuela como práctica liberadora y transformadora (...), con su particular lectura científica de la dominación social, una mirada sociológica cotidiana capaz de construir otros sentidos comunes, divergentes, resistentes, heterodoxos, revolucionarios”.

“Para propiciar en los chicos una mirada que ponga en cuestionamiento los clichés sociales”.

Pareciera haber cierto consenso en torno del propósito de construcción de *sentido crítico* y de promoción de *actitudes desnaturalizadoras* cuando se piensa en la enseñanza de la Sociología

en secundaria. A ese propósito (nada modesto) se agrega la necesidad de transformar desde las aulas el mundo que nos rodea.

Por su parte, el DC de Sociología de la Provincia de Buenos Aires entiende que:

La materia se sitúa en un lugar clave para contribuir a la formación de ciudadanos y educar en ciudadanía al centrarse en un análisis crítico de diferentes formas de ejercicio del poder en la sociedad basados en la clase social, el género o desde posiciones racistas. El análisis de los condicionamientos sociales de la acción del sujeto –así como el conocimiento de la construcción social e histórica de las normas, las instituciones y las estructuras sociales– favorece que los estudiantes puedan construir una mirada desnaturalizada del mundo social (...) Para el desarrollo de los contenidos, la materia se organiza en torno de seis conceptos estructurantes: sujetos, contexto sociocultural, relaciones de poder, clase social, género y alienación. Estos conceptos estructuran la materia en tanto son tópicos insoslayables de la sociología y ubican al sujeto en un contexto sociocultural conformado por un entramado de relaciones sociales, que implican relaciones de poder, de clase y de género, que estructuran a dichos sujetos y los condicionan en sus acciones individuales y colectivas (DC Sociología: 76-77)

Tomando como punto de partida reflexiones de practicantes y los propósitos del DC, los interrogantes que guían estas reflexiones son al menos los siguientes: ¿cuál es el contenido conceptual y el sustrato epistemológico de ideas como sentido crítico o desnaturalización?, ¿cómo hemos aprendido a desplegar esas capacidades y fundamentalmente cómo enseñarlas en aulas de nivel medio?

Sentido crítico y desnaturalización

Pertenece a una tradición científica (occidental y moderna) en la que el saber se justifica a sí mismo afirmando que la actitud crítica es condición de su producción: la crítica origina y dinamiza el conocimiento científico. El sentido crítico es antidogmático, no acepta verdades consagradas y pretende renovarse al calor de los acontecimientos y desde la mirada inquisitiva de la comunidad científica (Bunge, 1995). En tal supuesto, el sentido crítico debiera ser inherente a cualquier campo científico; habilita los interrogantes que le hace la astronomía a los cielos, la biología a los seres vivos, la física a la energía. La desnaturalización por su parte,

pareciera ser antes que propia de todo el conocimiento científico, cierta cualidad específica de las ciencias sociales y podríamos decir, sobre todo desde Bourdieu, del conocimiento sociológico en particular, en tanto éste convoca la *imaginación sociológica*, exige desenmascarar los entramados de poder que hay detrás de lo visible de las relaciones sociales y hace preguntas al sentido común.

Con Bourdieu desnaturalizar supone incomodar, es decir, crear problemas (Bourdieu, 1990: 61). Y esto es no sólo sacarnos del cómodo lugar de complicidad con el poder sino problematizar la propia práctica sociológica: que la crítica atraviese el quehacer de la sociología¹. Con este autor, el gesto de desnaturalización es para la Sociología prácticamente un mandato (a menos, claro, que queramos ser cómplices -cosa que para el autor no pareciera algo muy noble-) y así lo expresan, en su gran mayoría las respuestas dadas por nuestros estudiantes frente a la pregunta de para qué enseñar Sociología.

Desde la Escuela de Frankfurt, Adorno (1962) sostiene que la crítica tiene que dejar de ser un significativo vacío y llenarse de contenido práctico, por eso pone como ejemplo a Arnold Schönberg, quien pudo, con su música, quitar al oyente del lugar de mera contemplación y reubicarlo en un lugar activo: “Con Schönberg termina la *comodidad* (...) [su] música hace al oyente el honor de no hacerle ninguna concesión (Adorno, 1962: 158-164).

A Adorno le debemos también su reflexión acerca de la importancia de una educación para la emancipación. Según el autor la escuela es el primer momento de alienación del niño (Adorno, 1998) y a su vez, la única institución que puede trabajar de modo inmediato contra la barbarie, el “perjuicio delirante”, la tortura y la “represión”. Evitar Auschwitz (o intentarlo) es animarse a chocar contra el poder desmantelando la superficie de las normas políticas y mostrando las fuerzas sociales que hay debajo de ellas; “para ello [la educación pública] tendría que transformarse en sociología” (Adorno, 1998: 91). En este mismo texto, escrito desde la concentración de dolor sintetizada en la experiencia de Auschwitz, Adorno agrega dos ideas fundamentales para llegar a uno de los núcleos argumentales de esta ponencia: que no hay que desistir de indicar posibilidades concretas de resistencia y que es preciso combatir, desde las aulas, la insensibilidad, este *viraje al sujeto* que consiste en dotarle de herramientas para conseguir su autonomía².

1 “La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía (...) la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego” (Adorno, 1998: 83).

2 Este desafío es recogido luego por autores postbourdeanos que discuten directamente con su obra desde una posición que pretende ser crítica de esta crítica (bourdeana). Primeramente, desde el campo de los estudios de la ciencia y tecnología y, más adelante, inscriptos en otros campos sociológicos como los estudios sociales de la

En Giroux (1990) encontramos también algunas pistas para elucidar el concepto de sentido crítico y su praxis en las aulas. Para este autor, el pensamiento crítico necesita ser enseñado dialécticamente (a diferencia de teóricamente), contextualizando el currículum de modo de explicitar su carácter de construcción histórica y relacionando la teoría con el hecho para que lxs estudiantes puedan conceptualizar la naturaleza ideológica y epistemológica que constituye un hecho que es objeto de enseñanza. En ese sentido, hay que comprender (y explicitar) que el conocimiento no se puede transmitir con independencia de intereses; pretender que el conocimiento es objetivo es desconocer que es el positivismo el que ha definido no sólo qué es el pensamiento crítico sino también cuáles son los procedimientos para producirlo. Según Giroux el problema es lo que queda afuera. Con este autor entendemos que cuando se habla de la enseñanza del pensamiento crítico la mirada debe estar puesta en enseñar a aprender y a pensar críticamente, es decir problematizando lo evidente, poniendo al propio conocimiento como objeto de indagación (la forma en que se ordena, selecciona y secuencia la información es bastante más que una operación cognitiva ya que remite a una cuestión de creencias y valores que determinan por ejemplo cómo discernir entre lo esencial y lo secundario), incluyendo y explicitando los aspectos epistemológicos y axiomáticos que configuran los contenidos de enseñanza. En esta tarea, lxs docentes deberíamos extrañarnos de nuestros propios marcos de referencia y permitir que lxs estudiantes puedan ponerlos en tela de juicio. Desde esta concepción del sentido crítico, el aula también debe ser extrañada, leída en perspectiva sociológica revisando colectivamente junto con lxs estudiantes, la forma y el contenido de los vínculos en el aula, sus jerarquías, las relaciones de poder y las prácticas que convocan docilidad.

A diferencia de esto, según Giroux las formas convencionales de enseñanza en la escuela omiten explicitar la relación entre teoría y hecho (con lo cual se presentan los hechos como dados, objetivándose y quedando exentos -en tanto objetos de conocimiento- de toda posibilidad de comprenderlos como el producto de una construcción social, científica). La escuela tiende a distribuir un pensamiento escolar cuyos rasgos principales son el estar integrado por una selección sistemática de fenómenos no problemáticos y por lo tanto exentos de valor o de interés para estudiantes, la sobrevaloración de la teoría (una de cuyas consecuencias es la evaluación memorística), la falsa pretensión de neutralidad, la

música, reluce otra serie de autores que desde una perspectiva pragmático-pragmatista y en abierta discusión con la obra bourdeana también se preguntan por el sentido de la sociología. Se destacan, principalmente, las obras de Bruno Latour, Luc Bolstanski, Antoine Hennion, Michel Callon, entre otros, muy bien compilados primero por Corcuff (1998) y más cercano en tiempo y en espacio por Nardacchione y Piovani (2017).

universalización de normas y puntos de vista dominantes y tal vez lo más desesperanzador, la socialización de la aceptación, la sumisión y la reproducción.

Las referencias teóricas señaladas aluden a esa dimensión más bien ideológica y política de la crítica y a su sustrato epistemológico, pero ésta también ha sido abordada en su dimensión cognitiva a partir de los aportes de la psicología y el llamado Movimiento del Pensamiento Crítico (MPC). Si bien los distintos referentes de este paradigma presentan matices en sus interpretaciones, todas ellas están atravesadas por la idea de que “pensamiento crítico” remite a habilidades y estrategias del razonamiento y a “actividades que se ponen a hacer”; son ejercitaciones ante todo mentales que hacen foco en aspectos lógicos (formales) de la inteligencia individual de los y las estudiantes. Para este movimiento, *pensamiento crítico* supone una actitud reflexiva vinculada a la voluntad y a la personalidad de sujetos que piensan y son capaces de tomar postura (Ennis se refería a “tomar decisiones relativas a creer o no creer” (Ennis, 1987: 9 citado en Difabio de Anglat, 2009: 170) respecto de juicios o aseveraciones sobre el mundo. Entre las habilidades o capacidades resaltadas por el MPC se encuentran la síntesis, la conceptualización, la abstracción, la identificación de falacias y paralogismos, y la distinción entre hechos y juicios de valor, entre otras. Uno de los debates que surge a la luz de este movimiento gira en torno de si es posible enseñar de modo explícito a pensar críticamente, (eso es por fuera de áreas disciplinares específicas) o si, en cambio, ello sólo es viable cuando esas formas de razonar críticamente se enseñan en relación con contenidos disciplinares específicos. Desde esta perspectiva (que entiende que las estrategias de enseñanza no pueden concebirse al margen de contenidos curriculares específicos) el énfasis está puesto en la promoción de hábitos de indagación reflexiva.

Cómo aprendimos y cómo enseñamos

A partir de nuestra formación podemos decir que si bien hemos aprehendido a estimar conceptualmente las implicancias de la desnaturalización, sabemos que no se trata de un contenido que pueda aprehenderse a través de estrategias convencionales de enseñanza. Podríamos preguntarnos entonces cuáles han sido los recorridos teóricos y metodológicos que nos han permitido desarrollar esta capacidad de extrañamiento, cómo hemos ido desplegando nuestra capacidad de desnaturalizar y pensar críticamente. Si intentásemos un ejercicio retrospectivo sobre nuestra formación sociológica nos encontraríamos con cierta dificultad para identificar claramente esas estrategias de enseñanza; diríamos que se trata antes bien, de

un saber hacer que involucra contenidos, docentes, lecturas y prácticas, (como si toda la carrera hubiese sido una suerte de gran excusa para aprehender a desnaturalizar).

Más aquí en tiempo y espacio, Diana Pipkin (2009) propone que la sociología posee un corpus teórico-conceptual específico y herramientas metodológicas propias. Lo específico del campo sociológico es desfeticizar la realidad, desplegar una mirada analítica. En cuanto a los procedimientos específicos, la sociología recurre a diferentes teorías, busca explicar tendencias de largo plazo (saliéndose de la coyuntura, de “la fecha”), construye categorías de análisis, asocia fenómenos, y para ello cuenta con métodos de investigación propios que, sustentados en marcos teóricos específicos, incluyen dispositivos para hacerle preguntas a la realidad bajo análisis, así como herramientas para analizar los datos recogidos.

Pensando en cómo ha sido nuestra formación universitaria (sociológica), es importante problematizar las políticas de verdad dominantes en el mundo académico y las formas del pensamiento que imponen formas de escritura y lectura a la vez que excluyen otras (Larrosa, 2003). Volviendo a Giroux el pensamiento crítico no ha sido muy crítico: si nos atenemos al origen de la ciencia moderna, ha sido el positivismo el encargado de definir “pensamiento crítico” y éste se ha objetivado en libros de texto (osificándolo) a través de la reproducción de patrones formales de escritura y lectura que tomaron como referencia el razonamiento lógico-deductivo. La limitación radica sobre todo en lo que ha quedado afuera: ¿qué se marginó/invisibilizó/”prohibió” al institucionalizar (término que en el contexto de lo que venimos hablando parece un oxímoron) la crítica en el sentido mencionado arriba? A esto se agrega el hecho de que la razón académica suele estar alejada de la vida y de las formas de escritura que nos conmueven (que “enamoran la vida” dice Larrosa, y más adelante agrega que la academia es “alérgica a la risa, a la subjetividad y a la pasión”). Aquí, agrega el autor, el “gran aparato de control” es el método (con su exigencia de recorte y su insistencia en la objetividad); las formas de escritura que produce esta postura epistemológica, poco invitan a disfrutarlas. Si pensamos en las operaciones de lectura que fuimos aprehendiendo en nuestra formación es probable que podamos hacer una lista de experiencias lectoras en las que (lápiz en mano para marcar “lo importante” -no lo que nos gusta-) rápida, técnicamente, nos permitieron extraer idea principal, núcleo argumentativo, conceptos clave y contexto de escritura. El placer no ha formado parte de esas experiencias lectoras (se le pide al sujeto que dé un paso al costado y reprima comentarios subjetivos como “me gustó” o “me aburre”); la lectura pausada, saboreando el texto probablemente tampoco, aún cuando es vasta la evidencia empírica que demuestra la centralidad que el disfrute (e incluso lo catalogado normativamente

como “ocioso” o “inútil”) significa en las experiencias vitales de las personas a partir de sus prácticas de lectura (Petit, 2001; Papalini, 2012).

Si volvemos con Adorno a la necesidad de combatir la insensibilidad, se impone la búsqueda de lógicas de enseñanza que recuperen esa dimensión emocional de las subjetividades.

¿Cómo sería la formación en ciencias sociales si no lleváramos el legado positivista de Comte en la mochila? ¿Cómo sería si en lugar de haber buscado el modelo científico en las ciencias naturales, aquellas lo hubieran tomado del arte? ¿Cómo sería la experiencia educativa si el eros tuviera un lugar en el aula? A propósito de esto último puede ser clarificadora bell hooks (2016) cuando dice que:

Comprender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, que puede aportar una base epistemológica que nos permita explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita que tanto profesorxs como estudiantxs usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica (7)

y más adelante:

Lxs docentes que aman a sus estudiantes y son amadx por ellxs todavía son “sospechosxs” en la academia. Parte de la sospecha es que la presencia de sentimientos, de pasiones, puede impedir una consideración objetiva del mérito de cada estudiante. Pero esa concepción está basada en la falsa suposición de que la educación es neutral, de que existe alguna base emocional “equilibrada” sobre la cual nos apoyamos para tratar a todxs por igual, desapasionadamente (10).

Según Bourdieu el aula suele imponer un estilo de alfabetización específico de socialización del lenguaje de las clases privilegiadas. Difícilmente el lenguaje, que tiene que contribuir en la dotación de significado de la existencia, sea una herramienta contra la docilidad si no es capaz de subvertir las formas de dominación que éste produce.

Hacia una didáctica de la desnaturalización

Al pensar en posibilidades de intervención en el aula con estudiantes de nivel medio desde una didáctica específica de la desnaturalización (y atenta a las inquietudes que aquí hemos ido mencionando) se nos ocurren algunas pistas:

- hacer preguntas cuyas respuestas no puedan meritarse en términos de verdadero o falso, sino que exijan tomar postura (“qué hubiera pasado si...” “qué harías vos en el lugar de...”)
- evitar aludir a lo correcto/incorrecto cuando juzgamos intervenciones de estudiantes
- presentar situaciones controvertidas
- ofrecer una información sobre un hecho y luego de haberla instalado como objeto de conocimiento, ofrecer otra disidente de la anterior de modo de generar dilemas a lxs estudiantes
- dar cuenta del método usado para llegar al conocimiento que se está exponiendo
- historizar no sólo social sino epistemológicamente el conocimiento que se comparte en el aula
- poner el acento en los significados más que en los hechos
- razonar grupalmente
- estimular la producción de argumentos propios y también de aquellos que vayan en contra del fuero interno
- problematizar lo evidente
- tratar al aula como cosa y desde ese lugar volverla objeto de estudio e indagación sociológica
- problematizar el lenguaje
- trabajar con y a partir de los consumos culturales de lxs estudiantes, problematizando (sin desacreditar ni cuestionar) sus experiencias, sus prácticas o sus gustos.

Ahora bien, tan central como seguir estas pistas, resulta atender a los aspectos emotivos, afectivos y sensibles que se movilizan en el aula y motorizan los procesos de enseñanza y aprendizaje así como profundizar los vínculos que entablamos con nuestrxs estudiantes (y que nuestrxs estudiantes entablarán con su alumnado). Es por eso que proponemos seguir aquellas pistas pero desde una didáctica de la desnaturalización que al mismo tiempo, se permita:

- renunciar a cualquier pretensión de “objetividad” (emocional y cognitiva)
- dialogar desde la escucha

- poner la emotividad y la sensibilidad en primer plano
- construir desde el afecto
- horizontalizar las relaciones en el aula

Como en su momento lo hizo Freire (2010), y salvando la distancia que nos separa del vasto recorrido de este autor, creemos que estas pistas, y otras que puedan construirse en el aula junto a nuestrxs estudiantes, pueden actuar en una línea común a la que entonces hicieron sus cartas, buscando contribuir a la formación de docentes comprometidxs (en todos los sentidos de la palabra) con la educación de su tiempo.

Bibliografía

Adorno, T. (1962). *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ediciones Ariel

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

hooks, b. (2016). *Eros, erotismo y proceso pedagógico en Pedagogías transgresoras*. Córdoba: bocavularia ediciones. Disponible en <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>

Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*. DF México: Grijalbo

Bunge, M. (1995). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana

Cuestas, P. (2020). Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología* (23).

Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza.

Difabio de Anglat, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre educación*, 9. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8919/1/NE.PDF>

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Giroux, A. (1990). *Hacia una pedagogía del pensamiento crítico. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

Larrosa, J. (2003). El ensayo en la escritura académica. *Propuesta Educativa*, 12 (26).
Disponible en: https://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/larrosa.pdf

Molinari, V. (2009). La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología. *Cuestiones de Sociología* (5-6).

Nardacchione, G. y Piovani, J. I. (2017). Las Sociologías Post Contemporáneas. Aportes pragmatistas al debate de la sociología de Bourdieu en Francia, Estados Unidos y América Latina. *Cuestiones de Sociología*, 16.

Papalini, V. (2012). Aproximaciones a los modos de leer: sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta. *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP*.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tulchin, J. (1987): Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282.