

La enseñanza a través de la construcción de “problemas sociales”: aportes para una didáctica de la sociología

Teaching through the construction of “social problems”: contributions for a didactics of sociology

Carla Zibecchi¹
Trinidad Haedo²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/tvdnrbcy>

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar un modo de encarar, de forma reflexiva y situada, una propuesta de enseñanza en Ciencias Sociales: la elaboración de proyectos de enseñanza a través de la construcción de “problemas sociales” desde un abordaje sociológico. Con tal objetivo desarrollaremos una serie de criterios teóricos y metodológicos para construir problemas sociales. La propuesta se basa en experiencias llevadas adelante en el marco de la materia “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires) y la literatura específica del tema. Como resultado, destacaremos la potencialidad didáctica de la enseñanza desde problemas sociales con alta relevancia social y, al mismo tiempo, disciplinar. En particular, en contextos en los cuales se debe enseñar Sociología -o temas sociales desde un enfoque sociológico- a jóvenes y adultos que difícilmente vayan a ser sociólogos o tengan interés en la disciplina, pero sí ciudadanos y de allí la importancia de promover un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social.

Palabras clave: estrategias de enseñanza; didáctica de la sociología; construcción de problemas sociales; formación de profesores en Sociología

Abstract

In this article we propose to present a way of approaching, in a reflective and situated way, a teaching proposal in Social Sciences: the development of teaching projects through the construction of “social problems” from a sociological approach. With this objective we will develop a series of theoretical and methodological criteria to construct social problems. The proposal is based on experiences carried out within the framework of the subject “Teaching Practice” of the Sociology Faculty (Faculty of Social Sciences of the University of Buenos Aires) and the specific literature on the topic. As a result, we will highlight the didactic potential of teaching from social problems with high social relevance and, at the same time, disciplinary. In particular, in contexts in which Sociology - or social issues from a sociological approach - must be taught to young people and adults who are unlikely to be sociologists or have an interest in the discipline, but who are citizens and hence the importance of promoting a thought critical and rigorous about the social.

Keywords: Teaching strategies; didactics of sociology; construction of social problems; teacher training in Sociology

Recepción: 17/03/2024

Evaluación 1: 17/04/2024

Evaluación 2: 17/04/2024

Aceptación: 11/05/2024

Introducción

En este artículo nos proponemos presentar un modo de encarar, de forma reflexiva y situada, una propuesta de enseñanza en Ciencias Sociales: la elaboración de proyectos de enseñanza a través de la construcción de problemas sociales. Con tal objetivo desarrollaremos una serie de criterios teóricos y metodológicos para construir problemas sociales, destacando su potencialidad para seleccionar y estructurar contenidos vinculados a las Ciencias Sociales y, en particular, de la Sociología. Se trata de una forma de enseñanza que, acompañada con diversos elementos que hacen a la elaboración de una planificación (objetivos de aprendizaje en función del diagnóstico de grupo efectuado, métodos de enseñanza, actividades), dialoga permanentemente con su destinatario/a y proporciona una sólida base para el quehacer docente. Ciertamente, esta propuesta implica dejar de lado –o poner en suspenso- la pedagogía de la respuesta por la pedagogía de la pregunta (Siede, 2015).

La enseñanza a través de problemas sociales o ideas ejes ha ocupado un lugar importante en la literatura especializada. Diferentes autores/as tratan estas propuestas con cierta diversidad de matices: ideas-eje (Del Carmen, 1994), ideas principales (Vezub, 1994), grandes preguntas como organizadoras de contenidos (Bruner, 2018), ejes temáticos (Gurevich, 1995), problematización de lo real (Astolfi, 1997). Basándonos en los resultados de una investigación empírica (Pipkin, 2009) y de nuestra experiencia como formadores de profesores de sociología, vamos a denominar *ejes problemáticos* (Pipkin, 2009) al producto y resultado del ejercicio constructivista que efectúa el/la docente a la hora de enseñar. La construcción de problemas sociales –en adelante, ejes problemáticos- es el punto de partida para una planificación docente y una “puerta de entrada” estratégica para la enseñanza de temas sociales con enfoque sociológico.

En base a la experiencia desarrollada en el marco de la materia “Práctica de la Enseñanza” –residencia del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA)- y de la bibliografía específica del tema, en este artículo desarrollaremos dos cuestiones. Por un lado, fundamentaremos la fortaleza de la enseñanza en base a ejes problemáticos, los criterios y principios disciplinares y didácticos para elaborarlos, sus vínculos vitales con la elaboración de objetivos para la enseñanza y la selección de contenidos. Por otro lado, analizaremos casos empíricos, algunos de ellos han sido elaborados por docentes de la Cátedra para el dictado de clases; otros se basan en las propuestas de enseñanza efectuadas por los cursantes/as –Sociólogos/as, futuros/as Profesores de Sociología- sobre diversas temáticas vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales con enfoque sociológico o bien la enseñanza de la Sociología en diversos niveles (en particular, en la escuela media, superior no universitario

y el CBC –ciclo básico común- de la UBA). Cabe aclarar que en estos casos han sido contruidos en base al análisis de las planificaciones y de las observaciones de clases y, además, fueron intervenidos con la finalidad de dar cuenta de su potencialidad didáctica y de mantener el anonimato de las experiencias.

Desarrollo

1. Discusión: ¿Cómo construir ejes problemáticos relevantes para la Sociología?

La mayoría de los/as³ docentes seguimos un recorrido similar cuando tenemos que dar clases. Generalmente, vemos el currículum o el programa de la materia, un texto o materiales de estudio, las obras de determinados autores, extraemos una serie de datos o hechos fácticos, elegimos una serie de conceptos y damos la clase. De esta manera, las lógicas que predominan ya “están dadas”. Como destaca Furman (2021), dar clases puede ser casi como un acto automático en donde los contenidos “tiran del carro”. Pero el riesgo de organizar nuestras clases bajo el dominio de estas lógicas es enseñar conceptos, datos o –en el mejor de los casos- habilidades aisladas e inconexas entre sí. Y las consecuencias de estas formas de enseñanza es que pueden promover dificultades en los/as estudiantes para generalizar a partir de lo aprendido y/o generar situaciones en las cuales el conocimiento resulta muy poco atractivo y estimulante en términos intelectuales (Del Carmen, 1994). Llevadas a un extremo, estas modalidades de enseñanza producen una pérdida de sentido en el quehacer cotidiano en el aula, además de crear conocimiento “inerte” (Furman, 2021), “no significativo” y “no relevante” (Vezub, 1994), banal u obsoleto. Como anticipamos en la introducción, nuestra propuesta es precisamente romper con esta lógica a través de la construcción de ejes problemáticos para la enseñanza como parte de *estrategias didácticas*⁴ que se pueden llevar adelante en distintos contextos.

Ahora bien, ¿Cómo se construye un eje problemático? ¿Dónde están sus límites con otros problemas? ¿Qué tipo de preguntas e interrogantes tienen potencialidad didáctica? ¿Qué condiciones deben cumplir? ¿Qué lugar ocupa el/la destinatario en su elaboración? ¿Y la disciplina? Estas son algunas preguntas que inmediatamente surgen en el proceso de elaboración de cómo efectuar un recorte de un tema, unidad didáctica, unidad del programa de enseñanza, etc. Se trata de interrogantes que surgen, precisamente, ante el desafío de construcción de un eje problemático. Lejos de mostrarse como protocolo o receta a seguir, nuestra propuesta es la de presentar una suerte de “hoja de ruta” para elaborarlos. Más particularmente, considerar los objetivos de enseñanza y una serie de principios rectores disciplinares y didácticos que permiten elaborar ejes problemáticos sólidos y fundamentados.

2. Ejes problemáticos y objetivos de enseñanza

Es central que los ejes problemáticos se construyan de manera paralela a los objetivos de enseñanza para que cumplan con ciertas condiciones y logren tener potencialidad didáctica. Además, proponemos –como señala Furman (2021)- la importancia de efectuar un giro, dejando de pensar en términos de “lo que tengo que dar”, “lo que quiero dar”, “lo que me propongo” –

similar a los propósitos docentes guiados por una lógica de contenidos- para pensar en clave de “lo que quiero que mis alumnos aprendan”.

Esta mirada centrada en los aprendizajes de los/as estudiantes implica pensar en términos de capacidades concretas y expresa una profunda diferencia con lo que son los propósitos docentes porque el énfasis está puesto en lograr un aprendizaje profundo. Dicho esto ¿qué son los objetivos de enseñanza desde esta perspectiva?

- Son los aprendizajes de los/as estudiantes que se quieren lograr, las capacidades de pensamiento que se esperan desarrollar para analizar ese aspecto de lo social que queremos enseñar (definido y “recortado” por el eje problemático).
- Nos dan una idea general, aunque precisa y rigurosa, de la situación futura deseable que se pretende alcanzar en relación a las capacidades de pensamiento (Dhand, 1994) de los/as estudiantes. Se trata de capacidades de pensamiento que le permiten a los/as estudiantes abordar lo social; por lo tanto, se diferencian de los contenidos (datos, conceptos, definiciones, procedimientos, etc).
- Constituyen las metas y, junto con el eje problemático, marcan la dirección de la propuesta de enseñanza. ¿Qué capacidades pretendo que los/as estudiantes desarrollen para pensar lo social? ¿Y cuáles son las necesarias para abordar la problemática social definida en el eje? ¿En qué medida estas capacidades son relevantes en términos disciplinares? ¿Consideran al grupo destinatario y sus características? ¿Y sus ideas previas en torno al tema? ¿Qué resultados en términos de aprendizajes son factibles de lograr en función del tiempo y otros recursos disponibles? Estas son algunas de las preguntas orientadoras a la hora de formular objetivos de enseñanza junto con el eje problemático.

3. Principios orientadores disciplinares y didácticos para la elaboración del eje

Como anticipamos, conjuntamente con los objetivos de aprendizaje, el eje problemático nos permite un recorte del tema a enseñar. En este ejercicio –constructivista- se observa la reflexión epistemológica del/la docente y su posición frente a la disciplina. ¿Dónde establecer el límite del problema a enseñar? ¿Cómo elaborarlo? Desde nuestra concepción, existen ciertos principios orientadores fundamentales para su elaboración.

El primer principio es la *relevancia disciplinar*. Ciertamente, todas las enseñanzas afrontan el desafío de plantear un recorte problemático que cuente con un marco conceptual explicativo que lo sustente. Sin embargo, las disciplinas sociales enfrentan la particularidad de que los límites en la construcción del problema son más difusos precisamente porque son sociales, es decir, no están dados ni son naturales. Los problemas –base para elaborar el eje- no tienen fronteras claramente delimitadas, sino que pueden variar según la posición epistemológica y disciplinar del/la docente. En consecuencia, como cualquier problema social construido desde una mirada sociológica, tiene la singularidad de ser objeto de múltiples disputas y controversias. En este sentido, es central que el/la docente pueda seleccionar un marco conceptual explicativo para

sustentar y fundamentar el eje problemático. Particularmente, en Sociología existen diversas corrientes teóricas, escuelas de pensamiento, tradiciones y marcos teórico epistemológicos, por lo tanto una misma temática –cristalizada en el recorte de “unidad didáctica”- puede ser abordada desde dos perspectivas distintas y contrapuestas.

Las ventajas de lograr esta fundamentación disciplinar se basan en que permite no yuxtaponer enfoques que a la hora de la enseñanza pueden ser contradictorios y, además, habilita un contrato más claro con el grupo destinatario acerca de qué aspecto de la realidad social va a ser objeto de enseñanza (Siede, 2015). Como puede observarse, el recorte del problema a través del eje problemático entraña un ejercicio epistemológico acerca de qué aspecto enseñar, qué recorte de la realidad efectuar, qué dimensión iluminar y, por lo tanto, qué otras dejar de lado y excluirlas.

Ahora bien, no se trata –como señala Siede (2015)- de la simple traspolación de la noción disciplinaria hacia la enseñanza porque de este modo corre el riesgo de no tener ninguna injerencia en la vida cotidiana del grupo destinatario. Es decir, que no despierte interés, motivación, curiosidad y/o directamente sea imposible que el/la destinatario pueda efectuar alguna relación con su vida cotidiana y su forma nativa de pensar lo social (ideas previas, preconceptos, etc). Para que esto no suceda, en términos esquemáticos, podemos mencionar dos condiciones a tener en cuenta. La primera es que se produzca un ejercicio de *transposición didáctica*,⁵ transformación imprescindible para la enseñanza. Ciertamente, el saber o el conocimiento considerado valioso sigue siendo el elaborado en los ámbitos académicos especializados (Sacristán, 1992), por lo tanto, el saber enseñado debe estar conforme con ese saber científico ya que es un referente didáctico permanente (Benejam Arguimbau, 2002).

Sin embargo, para ser enseñado el conocimiento científico-académico o bien el saber sabio -en palabras de Chevallard- debe sufrir una transformación. El saber enseñado, entonces, no es una mera simplificación del conocimiento científico-académico. Muy por el contrario, tiene otra naturaleza y características: su lógica de organización y secuenciación no es la de una producción académica o investigación científica, sino que es organizado bajo su valor formativo (potencialidad didáctica).

La segunda condición es que sea *significativo*, lo que constituye –al mismo tiempo y de manera convergente- el segundo principio orientador. El eje problemático debe ser *significativo* para el grupo destinatario. Así sencillo como se plantea, implica todo un desafío para el/la docente a la hora de elaborarlo. Desde el trabajo fundacional de David Ausubel (1973) hasta problematizaciones como la planteada por Lea Vezub (1994), la literatura ha frecuentado el aprendizaje significativo desde diversas vertientes. A los fines de nuestra propuesta nos interesa destacar algunas condiciones que el/la docente enfrenta a la hora de elaborar ejes problemáticos significativos: a) que pueda relacionarse con las ideas previas –o preconceptos- de un modo sustantivo y no arbitrario, en su máxima expresión es deseable que el eje pueda suscitar algún tipo de conflicto cognitivo con las ideas previas; b) que se considere la estructura cognitiva de la persona que aprende, su madurez intelectual; c) que genere disposición afectiva (curiosidad, interés, motivación) al destinatario/a de la propuesta, evitándose una relación enajenada con el conocimiento; d) que se vincule de modo sustantivo con el contexto escolar y mundo de la vida

de los/as destinatarios (sus características socioculturales), sin con ello caer en una concepción pragmática del aprendizaje escolar (Vezub, 1994).

Además de estos principios orientadores, existen también ciertas ideas operativas que el/la docente puede seguir a la hora de elaborar el eje. En función de nuestra experiencia docente compartimos las siguientes:

- Considerar lo específico de la disciplina para el “recorte”, es decir, no perder de vista a la Sociología como referente didáctico para enseñar temas sociológicos o sociales con perspectivas sociológicas. En los debates sociológicos existen “ideas elementos” que proveen a los docentes de pistas para la selección y organización de contenidos. Por ejemplo, se pueden elaborar ejes problemáticos que toman los aportes de las ideas elementos de Nisbet (1969) que distinguen a la Sociología del resto de las ciencias sociales. “*Nuevas formas de trabajo remoto: ¿alienación o progreso para su trabajadores?*”; “*La relación médico paciente ¿es una relación de autoridad o de poder?*”. Como destacamos en otro trabajo, existe, además, un núcleo de “problemas sociológicos” y de conceptos que trascienden las diferencias entre los distintos paradigmas, teorías y autores (Pipkin, 2009). En este marco, nos interesa señalar la enseñanza de los “objetos sociológicos” como material fértil para elaborar ejes problemáticos (la religión, las clases sociales, las relaciones sociales, el poder, la dominación, entre otros/as).
- Tener en cuenta que las tensiones clásicas de la sociología “individuo/sociedad”; “agencia/estructura”; “socialización/autonomía” nos proveen de valiosos insumos para la construcción de ejes. Un ejemplo de eje para adolescentes de primer ciclo de la escuela media es: “*En la sociedad actual ¿Trabajamos de lo que queremos o de lo que podemos?*”.
- Incluir elementos comparativos en el eje que permiten contraponer y relacionar elementos: diferencias de grupos sociales, de tiempo y espacio, distintos valores que orienten la acción social, entre otros. Varios ejemplos que compartiremos a continuación dan cuenta de estas contraposiciones y recortes.
- Evitar interrogantes demasiados amplios o ambiguos, pensando siempre en la posibilidad de incluir “un contrapunto” o una relación que lo limite y que se encuentre en abierto diálogo con las capacidades concretas de pensamiento que queremos desarrollar en el grupo destinatario (objetivos de enseñanza). Considerar que son preguntas o interrogantes con fortaleza didáctica, por lo tanto, no son preguntas de investigación sociológica, como tampoco son consignas de actividades concretas. En ese sentido, las preguntas de investigación sociológicas brindan un terreno fértil para tener insumos para elaborar ejes, pero deben ser sometidas a un ejercicio de transposición didáctica.
- Finalmente, resulta relevante que el/la docente construya el problema en torno a una temática de la cual tenga dominio disciplinar para poder construir el eje y efectuar un mejor desarrollo didáctico de modo fundamentado.

4. Criterios para seleccionar contenidos: presentación de casos

Las capacidades implicadas en los objetivos requieren la enseñanza tanto de *conceptos* como del desarrollo de *valores sociales y procedimientos intelectuales* (todos ellos conforman los contenidos).⁶ Entonces, una vez elaborado el problema de enseñanza (eje problemático) y los objetivos que nos direccionan y acompañan, estamos en condiciones de seleccionar, estructurar y secuenciar contenidos. A continuación, planteamos algunos criterios orientadores que permiten –junto con la reflexión docente y su posicionamiento epistemológico y disciplinar– encarar el difícil trabajo de seleccionar qué vamos a enseñar en función de los objetivos de aprendizaje y el eje problemático formulado.

La idea de criterio es clave, algunos manuales o libros de textos nos pueden presentar los contenidos a enseñar, pero no los criterios desde dónde fueron seleccionados y secuenciados. Cabe destacar, además, que estos criterios de selección son lo suficientemente flexibles para diversos contextos y usos, en función del tiempo y otros recursos con los que cuente el/la docente. Desde microsecuencias, secuencias para un conjunto de clases determinado (por ejemplo, de tres a cinco clases); hasta el caso de las macrosecuencias, bimestres, trimestres, un curso completo (cuatrimestral o anual).

Dicho esto, veamos algunos casos⁷ que dan cuenta de los principios y criterios llevados a la práctica, “dando forma” al comienzo de una planificación o proyecto didáctico. Si bien son un recorte de un proyecto didáctico más amplio (que incluye fundamentación específica, cronograma con distribución de contenidos, propuestas de evaluación, además de una detallada programación de clases) en los mismos se pueden visualizar los elementos que quisimos destacar y las relaciones entre ellos.

En primer lugar, se observa que los contenidos no son presentados como un listado aislado de conceptos, sino que se los ordena de manera interrelacionada, es decir, están estructurados de manera *relacional*. En todos los casos, los contenidos “giran” alrededor del eje problemático y responden a los objetivos de enseñanza que son capacidades muy concretas (por ejemplo, establecer relaciones; observar fenómenos, identificar aspectos o dimensiones de lo social).

El eje problemático “¿La escuela construye héroes y princesas?” permitió elaborar un interrogante que juega con un contrapunto a través de dos modelos históricamente contruidos para varones y mujeres. Estuvo destinado para adolescentes de un primer año de una escuela media de Ciudad de Buenos Aires que recién comenzaba su tránsito por este ciclo y que no contaban con saberes previos del tema vistos en la escuela primaria (de aproximadamente 12 y 13 años), la idea de héroes y princesas –ampliamente conocida⁸– fue la “puerta de entrada” problemática para comenzar por el recorrido didáctico. Además, en base al diagnóstico docente, el eje problemático fue acompañado por una propuesta de enseñanza basada en *métodos interactivos* (Quinquer, 1997) con un fuerte componente lúdico y con poca presencia de métodos expositivos.⁹ Como puede observarse, todos los objetivos apuntan a desarrollar capacidades muy concretas vinculadas al eje: desde identificar y caracterizar a los estereotipos, pasando por reconocer la producción de situaciones de desigualdad, hasta objetivos con un alto contenido actitudinal que apuntaba a la valoración de políticas públicas para alterar o modificar situaciones de desigualdad y/o discriminación preexistentes. En función de esta dirección, los contenidos están íntimamente vinculados con la propuesta, desde la apuesta a incluir contenidos

normativos como la Ley de Educación Sexual Integral hasta la propuesta sociológica de enseñar el concepto de “socialización”. La inclusión de la enseñanza de la socialización no fue casual. Si bien es un concepto con cierto grado de abstracción, permitía establecer un “puente” entre los contenidos que apuntaban a dar cuenta del proceso por el cual se aprenden roles (mundo intersubjetivo) y el lugar de la escuela como institución (agente de socialización). Así, se trató de una propuesta para adolescentes -en el marco de la materia Educación Cívica- que recién comenzaban su tránsito por la secundaria desde una mirada sociológica, constructivista e interaccionista que se fundamentaba en la clásica obra de Berger y Luckmann (*La Construcción Social de la Realidad* de 1972).

Caso 1

Materia: Educación Cívica – Primer Año (nivel medio)

Tema: Género y Educación

Eje problemático: ¿La escuela construye héroes y princesas?

Objetivos:

Que las y los estudiantes puedan:

- Identificar y caracterizar los estereotipos de género que reproduce la institución escolar a través de los procesos de socialización.
- Reconocer que los prejuicios y estereotipos de género producen situaciones de desigualdad de oportunidades entre varones y mujeres
- Valorar las leyes y las políticas públicas como una forma de compensar las desigualdades de oportunidades y reconocer nuevos derechos.

Contenidos

Género y sexo: Significados y diferencias entre ambos conceptos. Los prejuicios y estereotipos de género. Los roles de género y los estereotipos de lo “masculino” y lo “femenino” en la socialización. La escuela como institución socializadora y transmisora de prejuicios y estereotipos de género. Situaciones de desigualdad de oportunidades derivadas de los estereotipos y prejuicios de género. La intervención del Estado: el caso de la Ley de Educación Sexual Integral: alcances y contenido normativo. Valoración de la ESI como promotora de prácticas educativas diversas e igualitarias. Observación y análisis de fuentes escritas (discursos, documentos, normativa, noticias) y gráficas (fotografías, ilustraciones) vinculadas con la vida cotidiana en las escuelas.

En segundo término, los casos presentados estructuran los contenidos buscando lograr *continuidad y progresión* en el desarrollo de la secuencia (Del Carmen, 1994) ¿Cómo hacerlo? Las posibilidades son múltiples y diversas. Una forma propone ir de lo concreto y contextualizado a

lo abstracto y descontextualizado. Por ejemplo, en el caso 2 (implementado en una materia del CBC de la UBA) en base al diagnóstico se supo que el grupo destinatario tenía muy pocas ideas previas acerca de lo sucedido en los años 90 en la Argentina. Entonces, se decidió trabajar en el reconocimiento de arenas específicas de intervención estatal a través de dos casos concretos: reformas laborales y luego programas compensatorios y asistenciales. Estos hechos fácticos funcionaron como contenidos fácticos y, a su vez, como estudios de caso para desarrollar actividades. Una vez logrado tal objetivo, se propuso desarrollar habilidades de pensamiento crítico en torno a la capacidad de inferir dos funciones estatales centrales (conceptos de alto nivel de abstracción y complejos): por un lado, la “capacidad estatal” para generar leyes y aplicarlas (reforma laboral).

Por otra parte, su “grado de penetración” (para implementar programas asistenciales, negociar conflictos “piqueteros”, controlar poblaciones y territorios). Por lo tanto, la forma de organizar contenidos no es casual ni arbitraria, tiene una lógica que sugiere secuenciar de lo más concreto a lo más abstracto con vistas a favorecer el desarrollo de las capacidades mencionadas ya en los objetivos. En la metodología de enseñanza de las clases de esta propuesta predominaron momentos de “problematización - conceptualización” (Siede, 2007). En la primera parte se plantearon problemas –en base a los casos ya mencionados- que fueron el “motor” de la propuesta de enseñanza y luego “se abrió el juego” a la participación de los/las estudiantes. La postura del/la docente asumida fue la de una neutralidad activa (Trilla, 1992), con la intención de favorecer la argumentación y presentación de las ideas por las/los estudiantes. En el segundo momento de la secuencia de clases, se realizaron las siguientes actividades: a) de manera dialogada se expusieron diferentes enfoques explicativos sobre los casos trabajados (reformas laborales y programas asistenciales); b) se confrontaron representaciones en torno a la idea del Estado Mínimo tan vigente en las propuestas reformistas de la década de los noventa, aún muy presentes y significativas para su enseñanza; c) se desarrollaron, junto con el grupo, categorías explicativas para el problema presentado; d) se sistematizó lo que surgió en la primera parte de problematización a partir de la participación del grupo. Estos momentos fueron estructurando las clases y la posición docente fue la de no anticipar respuestas, las mismas fueron construidas a través de los casos y a partir de desarrollar habilidades para atribuir formas y funciones estatales durante el periodo (tamaño, capacidad y penetración) del Estado.

Caso 2

Materia: Sociedad y Estado – CBC

Tema: Estado y neoliberalismo

Eje problemático: Las políticas neoliberales de los años 90 en Argentina ¿configuraron a un Estado mínimo?

Objetivos:

Que las y los estudiantes puedan:

- Reconocer en distintas áreas las nuevas capacidades de intervención y de regulación que tuvo el Estado.
- Inferir los nuevos modos de control social de período hacia los sectores subalternos a través de políticas públicas compensatorias.
- Desarrollar habilidades para atribuir formas y funciones estatales durante el periodo (tamaño, capacidad y penetración) del Estado.

Contenidos

El caso de la reforma laboral en los años 90 como manifestación de la capacidad del Estado para hacer cumplir leyes e implementar políticas. El caso de los programas de empleo transitorio como manifestación de la capacidad de control social del Estado sobre los sectores subalternos (“los perdedores de las políticas”: desocupados, nuevos pobres, “piqueteros”). Debates en torno a la idea de Estado Mínimo: capacidad de penetración en la sociedad civil, control de las poblaciones y nuevos modos de operar en los territorios. Reconocimiento de funciones estatales (tamaño, capacidad y penetración) en contraposición a la propuesta de Estado Mínimo de los organismos multilaterales de crédito. Búsqueda, registro y análisis de diferentes fuentes y recursos (discursos, documentos, normativa, noticia periodística, organigramas estatales, boletines oficiales de la época). Valoración del pensamiento crítico ante discursos hegemónicos de la época.

Otro modo de estructurar secuencias sugiere ir de lo más familiar y próximo a lo más desconocido y lejano. Esta lógica de estructuración de contenidos podemos visualizarla en el Caso 3 destinado a estudiantes del Profesorado de Educación Primaria ubicado en un barrio de la Ciudad de Buenos Aires. La propuesta apuntó a que el grupo desarrollase, en primer lugar, capacidades literales como la de observar en un mismo espacio urbano los modos de habitarlo por distintos grupos. Para ello, se seleccionaron los siguientes contenidos: “diferentes y desiguales usos del espacio y servicios públicos (los casos de la salud, educación y transporte)” y se trabajó sobre el barrio en donde estaba ubicada la Escuela Normal Superior. Estos contenidos conceptuales -de muy bajo nivel de abstracción- fueron también potenciados con contenidos procedimentales –el saber hacer- “observación, análisis y comparación de material cartográfico y fotográfico”. Luego, la propuesta llevaba al grupo destinatario a trabajar casos más lejanos al barrio, como es el contraste entre el barrio cerrado y las villas miserias o asentamientos. El recorrido didáctico apuntaba a desarrollar capacidades de inferir y construir el concepto de ciudad dual y profundamente fragmentada, en función de haber logrado los objetivos de aprendizajes previos. En proyecto didáctico un papel protagónico en las clases lo tuvieron los métodos inductivos. Davini (2008) plantea su importancia desde una perspectiva constructivista, y destaca sus virtudes en tanto se proponen formar conceptos mediante la observación, el manejo organización y utilización de datos empíricos.

Caso 3

Materia: Enseñanza de Ciencias Sociales – (nivel superior no universitario – Profesorado de Maestros)

Tema: El espacio urbano

Eje problemático: ¿Ciudad integrada o fragmentada?: el caso de la Región Metropolitana de Buenos Aires.

Objetivos:

Que las y los estudiantes puedan:

- Observar los modos de habitar el espacio urbano (el barrio) por parte de distintos grupos.
- Reconocer la diferenciación y desigualdad de las clases sociales en un mismo espacio urbano.
- Establecer relaciones entre los cambios del modelo económico con las transformaciones del espacio urbano.
- Inferir qué define a una ciudad integrada y a una fragmentada (en función del cumplimiento de los objetivos anteriores).

Contenidos

Modos de habitar el espacio urbano: diferentes y desiguales usos del espacio y servicios públicos (salud, educación y transporte). Procesos de aislamiento espacial de grupos de diferentes ingresos: los “nuevos ricos” y “nuevos pobres”. Las reformas neoliberales, su impacto en las relaciones sociales y su intensificación en las últimas décadas. La desigualdad de clases sociales y la fragmentación urbana: conceptos teóricos e indicadores sobre el tema. El concepto de ciudad dual: barrios cerrados y villas de emergencia. Observación, análisis y comparación de material cartográfico y fotográfico. Disposición al trabajo grupal en la elaboración de mapeos colectivos y gráficas creativas sobre el tema.

En tercer lugar, destacamos -como señala Del Carmen (1994)-, que el desarrollo de los contenidos debe ser equilibrado. Ciertamente, se trata de una diferencia analítica ya que en la práctica se da conjuntamente y de manera indisociable. Sin embargo, es recomendable que el/la docente considere sí efectivamente está efectuando una enseñanza de diversos contenidos: considerando las formas de *comprender, hacer y valorar* de los/as estudiantes (Del Carmen, 1994, p. 14).

Así, por ejemplo, a través de los casos presentados se puede observar que siempre se incluyen como contenidos *procedimientos para abordar lo social* ¿A qué nos referimos? ¿Por qué es importante “no perderlos de vista”? Nuestra propuesta analítica se basa en considerar que se trata de enseñar el “saber hacer”.¹⁰ Siguiendo a Bourdieu (1997), se trata de un conjunto de técnicas que –aunque son tácitamente exigidas en todas las enseñanzas- raramente son objeto

de transmisión metódica, de allí que resulta primordial incluirlas. Además, es necesario la integración de saberes en situación de acción, “se aprende haciendo” y se reflexiona en la acción (Perrenoud, 1994). Por todas estas razones, resulta fundamental desarrollar estrategias didácticas y métodos específicos que permitan la enseñanza de procedimientos para abordar lo social. De este modo, el caso que sigue plantea “*Análisis y comparación de imágenes vinculadas al gusto y los consumos*” precisamente porque se propone capacidad crítica para observar que ciertos gustos que son legitimados y otros son discriminados por instituciones de la sociedad (a través propagandas, fotografías). Acompañado con la explicitación de los valores vinculados a lograr sensibilidad ante situaciones de discriminación.

Caso 4

Materia: Sociología – 5to año (nivel medio)

Tema: El sentido social del gusto

Eje problemático: ¿Qué es lo que limita y le da forma a nuestros gustos?

Objetivos:

Que los/as estudiantes puedan:

- Percibir que ciertas inclinaciones individuales vinculadas al gusto son influenciadas por el entorno social.
- Relacionar el aspecto social del gusto según las clases sociales de pertenencia.
- Desarrollar capacidad crítica para observar que ciertos gustos que son legitimados y otros son discriminados por instituciones de la sociedad.

Contenidos. La construcción social del gusto: criterios y disposiciones. Distintas manifestaciones de los gustos según clase social de pertenencia. El gusto distinguido y el vulgar: producción y naturalización de procesos de desigualdad y discriminación en torno a los gustos y consumos culturales. Los gustos musicales y deportivos influenciados por el entorno social. Análisis y comparación de imágenes vinculadas al gusto y los consumos (publicidades, fotografías, etc). Sensibilización ante situaciones de discriminación.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos presentar un modo de encarar, de forma reflexiva y situada, una propuesta de enseñanza en ciencias sociales con enfoque sociológico: la elaboración de proyectos de enseñanza en base a la construcción de problemas sociales (denominada, ejes problemáticos). Compartimos una suerte de “hoja de ruta” que da cuenta del recorrido efectuado, el proceso de construcción de ejes problemáticos, su relación vital con los objetivos de enseñanza, su posibilidad didáctica como “recorte” y criterio orientador para la selección y

estructuración de contenidos. Como vimos, la enseñanza a través de la construcción de ejes problemáticos forma parte de una estrategia didáctica más amplia que apunta a potenciar capacidades concretas para pensar lo social desde una mirada sociológica.

Los casos presentados iluminan un aspecto central: nuestra apuesta hace un especial hincapié en la importancia de la enseñanza desde ejes problemáticos con alta relevancia social y, al mismo tiempo, disciplinar. En particular, porque muchas veces se debe enseñar Sociología, o temas y fenómenos sociales desde un enfoque sociológico a jóvenes y adultos/as que difícilmente vayan a ser sociólogos o tengan interés en la disciplina, pero sí ciudadanos y de allí la importancia de promover un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social. En todos los casos presentados se trataron de escuelas medias, profesorados o CBC donde los destinatarios/as no iban a seguir la disciplina y no tuvieron en su trayectoria conocimientos previos a la misma. Son precisamente en estos contextos donde más que nunca se impone la importancia de la enseñanza a través de problemas sociales (ejes problemáticos, a nuestro decir). La propuesta se distancia profundamente de la tradición de enseñar temáticas y contenidos vinculados con grandes teorías, clásicos, corrientes de autores, escuelas de pensamiento, divorciados de problemáticas sociales actuales y de relevancia, separada de la vida cotidiana, del contexto escolar y del mundo de la vida de los/as alumnos/as (sus características particulares, sus intereses, su capital social y cultural). De allí la centralidad de priorizar estrategias que se propongan desestabilizar el sentido común, que establezcan algún tipo de conflicto cognitivo, que permita relacionar conceptos y categorías con diversos grados de abstracción con aspectos o dimensiones de la realidad social, entre otras cuestiones.

Si bien al comienzo la selección y secuenciación de contenidos suele ser un arduo trabajo, con el tiempo facilita los resultados de enseñanza en diversos sentidos: permite seleccionar de manera fundamentada, evita yuxtaposición de contenidos, facilita la articulación entre los mismos, colabora en evitar seleccionar contenidos desactualizados o poco relevantes. Sabemos que la selección de contenidos es siempre objeto de controversia y discusión, por lo tanto, hoy más que nunca es importante que el/la docente sea consciente de los criterios que guiaron la selección de algunos y su jerarquización, excluyendo otros.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Ausubel, D. P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benejam Arguimbau, P (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 61-74.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Chevallard, Y (1997). *La transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- Davini, M. C. (2008). *Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Del Carmen, L. (1994). “Importancia del análisis y secuenciación de los contenidos educativos en el diseño del currículum y en la práctica de la enseñanza”. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 2(2), 324-331.
- Dhand, H. (1994). “Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers”. *Canadian Social Studies*, Vol. 28, No. 4.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Lago, V. (2002). ¿Educamos en prejuicios o educamos en valores?. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (7), 4.
- Gurevich, R (1995). “¿Qué contenidos enseñar?”. En Gurevich, R., Blanco, J., Caso, M. V. F., & Tobio, O. *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada* (pp 21-25). Buenos Aires: Aique.
- López Facal, R. V. (1994). “Evaluación en ciencias sociales”. En *Enseñar y Aprender Historia en la educación secundaria* (p.p. 123-154). España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Nisbet, R. (1969). *La formación del pensamiento sociológico*. Amorrortu: España
- Pipkin, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de l’IUFM*, 25-31.
- Quinquer, D. (1997). “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”. En Benejam, P. y J. Pagés (Coord), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Horsori.
- Siede, I. (2007) “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En Schujman, G. y Siede, I. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp.227-242). Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. (2015). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós
- Vezub, L. (1994). La selección de los contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. *Apuntes para la selección de contenidos en historia. Entre pasados*, 4(7), 151-66.

¹ Carla Zibecchi es Licenciada y Profesora en Sociología, Magister en Políticas Sociales y Doctora en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires). Actualmente, se desempeña como Investigadora Independiente del CONICET y es Profesora Asociada de “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Correo electrónico: czibecchi@untref.edu.ar
orcid.org/0000-0002-7344-1099

² Trinidad Haedo es Licenciada y Profesora de Sociología (UBA), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente se dedica a la formación docente en diversos profesorado de CABA y es Jefa de Trabajos Prácticos en la materia “Prácticas de Enseñanza” del

Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y en la materia ICSE del Ciclo Básico Común (UBA). trinihaedo@gmail.com

³ En el presente texto se utilizan los pronombres las/los, para facilitar la lectura, sin intención de desatender la diversidad de identidades de género.

⁴ Según Anijovich y Mora (2010), las estrategias didácticas pueden ser definidas como “...el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p.23).

⁵ Para Chevallard (1997): “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (p.45).

⁶ Además, son una referencia ineludible para formular los criterios de evaluación. Para un mayor desarrollo de evaluación en base a criterios y su vínculo con los objetivos de aprendizaje, véase Lopez Facal (1994).

⁷ Los casos presentados fueron desarrollados a través de aproximadamente cinco clases.

⁸ Los cuentos fantásticos de hadas, héroes y princesas no solo constituyen el primer contacto de niños/as con la literatura, sino también contribuyen a la transmisión de una serie de valores, prejuicios y estereotipos (García Lago, 2002).

⁹ Quinquer (1997) distingue entre métodos expositivos y métodos interactivos y prioriza estos últimos, los cuales suponen que las/los estudiantes elaboran el conocimiento por medio de la interacción. La interacción se desarrolla entre estudiantes y docentes, con otros pares, con recursos, con actividades, bibliografía, etc. Estos métodos de enseñanza favorecen la verbalización, la explicitación de ideas, la autonomía y la participación (por ejemplo, los estudios de casos, las simulaciones, la resolución de problemas, el aprendizaje por proyectos, entre otros).

¹⁰ Se refiere a procedimientos para abordar lo social, conjunto de acciones ordenadas que permiten aprender con esa acción otros conocimientos. Se trata de conocimiento operativo que se pone al servicio de la búsqueda de nuevos conocimientos (incluye técnicas, estrategias, metodologías), por ejemplo, elaboración de índices, comparación de situaciones, delimitación de dimensiones de análisis, establecimiento de relaciones entre variables, etc.