

“Sociología y educación secundaria: reflexiones en torno a los contenidos del DC de sociología de la Prov. de Buenos Aires”

Actis, Cecilia (FaHCE UNLP Adj. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología)

Cuestas, Paula (FaHCE-UNLP Aux. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología / CIMeCS – IdIHCS (UNLP/CONICET)

Di Bastiano, Rocío (FaHCE-UNLP Aux. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología / CISH – IdIHCS (UNLP/CONICET)

Fux, Julieta (FaHCE-UNLP Adscr. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología)

Méndez Isla, Malena (FaHCE-UNLP Adscr. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología)

Molinari, Victoria (FaHCE-UNLP Aux. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología)

Sosa, Natali (FaHCE-UNLP Adscr. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología)

Palabras claves: didáctica de la sociología – diseño curricular – escuela secundaria

I-

Esta ponencia intenta ser un aporte conceptual y metodológico para la didáctica de la sociología. Pensamos que la sociología debe abandonar el lugar placentero de las ciencias complacientes con el poder y asumimos que la provocación, la incomodidad y la desnaturalización son claves tanto para comprender el espíritu sociológico cuanto para emprender la aventura que de allí se desprende.

Si nos remontamos al origen de la Sociología observamos que es la crisis social la que ofrece el ámbito propicio para su nacimiento¹ (Portantiero, 1995:9). En un contexto de radicales cambios económicos, se producen profundas transformaciones sociales, políticas y filosóficas.

¹ “La crisis en la que se encuentra el cuerpo político desde hace 30 años tiene por causa fundamental el cambio total del sistema social que tiende a operarse hoy en día en las naciones más civilizadas, como resultado final de todas las modificaciones que el antiguo orden político ha sufrido sucesivamente hasta esta fecha. En términos más precisos, esta crisis consiste esencialmente en el paso de un sistema feudal y teológico a un sistema industrial y científico. Durará inevitablemente hasta que la formación del nuevo sistema no esté en plena actividad”. Así se expresaba por ejemplo Saint-Simon en el prefacio al Sistema Industrial de 1821

El *ethos* moderno impacta también en los modos de construcción de la idea de verdad cuyo desencadenante principal será la nueva concepción científica. Así irrumpe, por un lado, la necesidad de estudiar lo social y, por otro, la de hacerlo con las herramientas de la ciencia moderna: objetividad, metodicidad, sistematicidad, búsqueda de regularidades o leyes.

La sociología surge para dar respuestas a la crisis abierta por el doble proceso revolucionario y si bien se puede afirmar que el origen de nuestra disciplina es conservador (Portantiero, 1995:9), no puede desconocerse la impronta crítica con la que surge: despojarse de la metafísica y la religión para explicar lo social haciendo uso de herramientas racionales. Ese contenido crítico irá tomando la forma de una propuesta sociológica orientada a la desnaturalización y a la provocación de la *incomodidad*. Bourdieu (1990: 61 y ss.) por ejemplo va a proponer un ejercicio sociológico que muestre las luchas que hay detrás de los procesos de construcción social. De este modo, la incomodidad que produce el hacer sociología tiene que ver con sacar del sopor que producen en lxs sujetxs los discursos dominantes, condensados, en general implícitamente, en el sentido común.

Una de las herramientas con las que la sociología irrumpe en el sentido común es su multiparadigmaticidad: ya los clásicos nos proveen miradas diversas sobre fenómenos similares. Otra, no menos potente tiene que ver con la necesidad constante de poner en juego la “imaginación sociológica” (Right Mills, 2003:25 y ss): poner a dialogar (con la tensionalidad que esto implica) las dimensiones subjetiva, biográfica, individual con la contextual, histórica, estructural de modo de identificarnos como sujetos históricamente situados. Asimismo la sociología cuenta con herramientas metodológicas serias para la producción de conocimiento social y aquí nos referimos no sólo a los rasgos específicos de los métodos que usa la sociología sino también al requisito epistemológico (legado de la sociología clásica) de hacer explícitos los puntos de partida, asumiendo la politicidad propia de la producción científica y por tanto, historizando el lugar desde el cual se produce teoría social.

Una de las preguntas que nos hacemos en este ensayo tiene que ver con las estrategias didácticas adecuadas para dar cuenta de este espíritu sociológico, cómo enseñar a estudiantes secundarixs a hacer uso de su sentido crítico; cómo compartir con ellxs algo que no hemos aprendido formalmente (como un contenido conceptual) sino aprehendido a lo largo de nuestra formación sociológica.

Partimos de la idea de que la capacidad crítica se puede modelar en el aula no imponiéndola sino proveyendo las herramientas necesarias para que cada estudiante pueda alcanzarla

En los siguientes apartados nos abocaremos al análisis del diseño curricular de sociología para secundaria en la Provincia de Buenos Aires (en adelante DCS) de modo de ponerlo en diálogo con el propósito de desnaturalización propio de la disciplina. Asimismo, haremos algunos comentarios relativos a posibles modos de apropiarnos de este diseño para construir en las aulas una perspectiva que refleje el espíritu crítico de la sociología.

Por razones de extensión, nos limitaremos al análisis de dos elementos del DCS: su historicidad y su secuenciación temática.

II-

Todo diseño curricular es un discurso, un “sistema simbólico” (Cherryholmes, 1987:36) que toma forma en la práctica cuyo lugar privilegiado es el aula. Entre las particularidades de los discursos curriculares se encuentran entre otros su carácter proyectivo y su politicidad. En ellos se condensan debates acerca de qué ciudadanía formar, qué saberes son necesarios en una sociedad, cuáles son las relaciones que se pretenden entre los distintos saberes enseñados en la escuela y otros.

El DCS salió a la luz en 2011² enmarcándose en la reformulación curricular llevada a cabo en la Prov. de Buenos Aires -con la creación un tiempo atrás de la Educación Secundaria Básica- y cuyos antecedentes (legislativos) principales son la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206 del año 2006) y la Ley de Educación Provincial (Ley 13.688 del año 2007). La materia pertenece al 5º año del ciclo superior de educación secundaria, cursada en su mayoría por estudiantes de entre 16 y 17 años que han tenido en cursos anteriores un recorrido por ciencias sociales como historia y geografía y quienes se encuentran cursando (también en 5º año) Política y ciudadanía.

El DCS hace eco del sentido sociológico mencionado arriba y se propone el objetivo de promover sentidos críticos aplicables a, por un lado, las relaciones de poder y por otro, a desentrañar el vínculo entre los/las individuos que somos y la Historia en la cual nos encontramos (DCS:75). En otras partes, el diseño refiere a la necesidad de desnaturalizar el mundo social y sus relaciones (DCS:76).

Para cumplir con la tarea de crítica y desnaturalización el diseño explicita dos tipos de contenidos conceptuales: las principales tradiciones sociológicas y los temas (objetos de estudio) sobre los que aquella ha escrito. A su vez, no como contenido conceptual, el diseño propone la enseñanza de metodologías de investigación propias de la sociología, como

² Los contenidos mínimos se habían propuesto en 2009.

estrategia de aprendizaje de otros contenidos³. Por su parte, además de los contenidos mencionados en las unidades temáticas, hay seis *conceptos estructurantes* que se abordan transversalmente a lo largo de todo el diseño: sujetos, contextos socioculturales, relaciones de poder, clases sociales, género y alienación. La transversalidad de los mismos radica en que toda la asignatura se organiza en función de ellos por cuanto permiten ubicar “al sujeto en un contexto sociocultural conformado por un entramado de relaciones sociales (...) que lo condicionan en su acciones individuales y colectivas” (DCS:77).

Luego, los contenidos se distribuyen en cuatro unidades temáticas en las que se abordan temas de interés sociológico: “La sociología”, “Los problemas fundantes de la sociología y las principales corrientes sociológicas”, “Clase social, estratificación y desigualdad” y “El mundo sociocultural y la globalización”. En ellas se hace un recorrido por autores clásicos y se incorporan autores contemporáneos como Foucault, Bourdieu, Goffman y Goldthorpe.

La Unidad 1 comienza planteando el origen de la sociología en términos de contexto histórico y de objeto de estudio. Así, el capitalismo y sus consecuencias son el primer tema de análisis. La segunda parte de esta unidad se enfoca en el problema del orden para dar cuenta de la propuesta positivista comteana y de los conceptos consensuales de Durkheim. La tercera parte “Nociones clave de la sociología” expone una selección del glosario sociológico sin mencionar teorías de referencia para su abordaje. Así, se mencionan las relaciones sociales, roles, discursos sobre lo social, ciencia, saberes, sentido común, prejuicios, estereotipos, socialización y universos simbólicos e imaginarios sociales. Quedan de este modo expuestos algunos temas fundantes de las preocupaciones sociológicas.

La Unidad 2 se subdivide en siete temas de estudio. En el primero de ellos se presentan las propuestas interpretativas de Marx, Durkheim y Weber respecto del origen del capitalismo. El segundo tema se dedica exclusivamente a la relación individuo/sociedad a partir del análisis durkheimiano del suicidio. En los siguientes dos temas se tratan la alienación y el fetichismo no en términos de condiciones estructurales del modo de producción capitalista sino antes bien como metáforas del mundo cultural actual. El quinto tema releva la propuesta de Simmel como ejemplo de análisis microsociológico. El sexto tema recoge la teoría de la racionalidad y burocracia weberianas. Por último se presenta un subtema denominado “Variaciones” que es una miscelánea de teorías del Siglo XX que incluye al funcionalismo, al marxismo (se supone que haciendo referencia a alguna de las revisiones que éste tuvo en el Siglo XX), y al interaccionismo simbólico; a lo que se agregan (no como teoría sino como “tema”) las

³ Los contenidos metodológicos serán aprehendidos “en el desarrollo de proyectos, monografías e investigaciones escolares” (DCS:75)

instituciones totales desde la mirada de Goffman. En la parte final, se mencionan de modo general y sin ninguna aclaración la “sociología argentina y latinoamericana”.

La Unidad 3 se destina a trabajar la desigualdad. Se presentan cinco partes, la primera de las cuales incluye teorías sobre la clase y la estratificación, mencionándose a Marx, Weber, Goldthorpe y Bourdieu, para luego en el segundo subtema referirse a las construcciones sociales y culturales sobre la clase, el género y la raza, sin dar mayores especificaciones respecto de las teorías desde las cuales abordar dichos contenidos. Luego se propone como subtema la vinculación entre el gusto y la clase social. A ello sigue el abordaje de la desigualdad en el que se incorporan la obra de Bourdieu y Passeron y un análisis de las clases sociales en Argentina. El último subtema de la Unidad 3 recupera la teoría del campo en comparación con el concepto de “aparato”.

La Unidad 4 por último aborda el tema del mundo sociocultural y la globalización. Son tres los subtemas que componen esta unidad temática. El primero de ellos, “Globalización” se orienta a las nuevas lógicas de la vida cotidiana con el impacto que las nuevas TICs tienen en ella. La propuesta es la de asumir que la globalización es un fenómeno multidimensional. En el segundo subtema se introduce la comparación entre la modernidad, la postmodernidad y la globalización sobre todo desde el orden de lo simbólico, atendiendo a construcciones culturales como la familia, las sexualidades, las nuevas masculinidades⁴, las sociedades disciplinares y de control. Se introduce el concepto de *aldea global* y el de *Mc donalización*. Por último, se encuentra el subtema “La construcción cultural del otro y del nosotros” en el marco de conceptos como cultura hegemónica, cultura popular, relativismo cultural y desde producciones culturales como el arte y la televisión.

En las unidades dos, tres y cuatro hay alusiones especiales a la producción de proyectos escolares de investigación, los cuales se encuentran entre los contenidos a ser abordados desde formatos no teóricos sino prácticos aplicando estrategias metodológicas de la sociología y las ciencias sociales.

III-

Situar una disciplina y un currículum en la historia no se limita a exponer el momento histórico en el que ésta surge. Además de esa radicación disciplinar en la historia de los

4 Si bien el DCS es joven -2011-, los cambios que se produjeron en materia de género en la sociedad argentina en estos siete años han impactado fuertemente no sólo en la dimensión simbólica sino también jurídica (el diseño es anterior a las leyes de matrimonio igualitario e identidad de género). El DCS refleja el espíritu de la discusión de fines de la primera década del Siglo XXI que ante todo se dirime en la disputa entre lo masculino y lo femenino.

saberes, es preciso aludir al contexto político-social en el cual un corpus teórico se abre paso⁵. Considerando que la sociología es multiparadigmática la alusión a la situación en la cual un autor o autora se hace determinadas preguntas contribuye a comprender el tipo de respuestas que ofrece. El situar una teoría o un concepto implica, entre otras cuestiones, exponer los debates que tienen lugar en un campo científico en un momento determinado. Desde Kuhn conocemos la importancia que tienen las comunidades científicas (con sus luchas de poder) en las producciones teóricas que se dan al interior de un campo.

El DCS comienza contextualizando el origen de esta ciencia con un pantallazo de las preguntas que ella se hace en dicho contexto y destacando en un segundo momento los aspectos consensuales de las concepciones fundacionales de Comte y Durkheim a partir de la pregunta por el orden social. De este modo, no sólo se ubica históricamente a la Sociología sino que también se introduce “el problema del orden”, no como un contenido *arrojado* en un programa sino como parte de los interrogantes que se hacen los fundadores. Así, temas como *anomia*, *norma* y *ciencia* quedan anclados al momento histórico en que aparecen por cuanto se asocian directamente a la necesidad de explicación de los cambios sociales operados en los albores de la modernidad.

Más adelante, para explicar el origen del capitalismo (Unidad 2), se seleccionan las perspectivas de Marx, Weber y Durkheim (el primer autor es el que más exhaustivamente desglosa el DCS, en tanto de los otros dos sólo se mencionan los conceptos a partir de los cuales se explica el surgimiento del capitalismo). Esta propuesta sigue la lógica histórica arriba mencionada y da cuenta de las posibles miradas que sobre un mismo objeto ofrece la sociología.

Entendemos que esta propuesta pedagógica refleja el espíritu multiparadigmático de la sociología y por lo tanto contribuye a compartir con lxs estudiantes el sentido crítico que la caracteriza.

A partir de allí los siguientes tópicos de esta unidad se ofrecen de la mano de sus autores de referencia pero como temas “suelos” (el fetichismo, el suicidio, la alienación). Un comentario especial merece el modo como se presentan los conceptos weberianos de racionalidad y burocracia. Se ofrecen las nociones de desencantamiento del mundo, los tipos de dominación, jaula de hierro, racionalización y otros, sin hacer explícito que esas nociones, en Weber, son claves para comprender no sólo el origen del capitalismo (que anteriormente se limitó a la

⁵ Esta idea ya fue sugerida por Simone Weil quien en una conferencia refiere a sus camaradas revolucionarios, lo provechosas que resultaron para sus estudiantes las contextualizaciones históricas de la matemática (la mencionada conferencia está compilada en *Sobre la ciencia*, de editorial El cuenco de plata)

ética protestante⁶) y su dinámica, sino también al hecho de que se trata de construcciones conceptuales que son fruto de los debates políticos y académicos que está sosteniendo el autor específicamente en su polémica con el socialismo.

Se observa en esta unidad del DCS un intento de reactualizar conceptos clásicos (por ejemplo, cuando se alude en el acápite *El fetichismo de la mercancía* a “la mercancía como ídolo en las sociedades capitalistas. Aplicación del concepto a las sociedades neoliberales. Valores y características de las sociedades de consumo” (DCS:85) para acercarlos como herramientas de comprensión de la realidad actual.

Luego no hay referencias explícitas en el DCS a la contextualización histórica de las teorías mencionadas ni las razones históricas de los fenómenos por ellas estudiados. Si consideramos por ejemplo el último tema de la Unidad 1, vemos que se menciona allí en calidad de “nociones clave” un conjunto de conceptos sin sus marcos teóricos de referencia, separados entre sí con “punto seguido” (“Las relaciones sociales. Los roles sociales. Los discursos sobre lo social. Las ciencias, los saberes, el sentido común, los prejuicios, los estereotipos...”).

En el caso de la Unidad 4, por su parte, se abordan la globalización y la postmodernidad pero no explícitamente en clave histórica: en la primera parte se caracteriza la globalización fundamentalmente desde la dimensión simbólica (por ejemplo, se menciona la McDonalización sin referencia al *modus operandi* de las empresas transnacionales o a la lógica del capitalismo postindustrial). Por su parte, el modo como se presenta en el DCS la “postmodernidad”, es una caracterización del fenómeno a partir de un análisis en clave dicotómica que compara ciertas construcciones sociales (familia, trabajo, sexualidades y otros) en la modernidad y en la postmodernidad. El tema queda así limitado a una comparación de situaciones en términos de “antes y después”. Se deja fuera de discusión la clasificación histórica en “modernidad-postmodernidad” presentándose una época (La Postmodernidad) como La Época en que nos encontramos.

En este sentido consideramos que puede ser contributiva de la promoción de sentido crítico, la presentación de los contenidos teóricos a partir de la reconstrucción epistemológica desplegada por las propias teorías, exponiendo cuáles son las preguntas que han orientado la producción conceptual, e historizando las polémicas académicas de la época.

En relación al modo como el DCS expone el tema modernidad/postmodernidad/globalización, creemos que sería parte de una estrategia didáctica promotora de sentido crítico, el presentar el tema en el marco de un debate teórico y político que discute, entre otras cosas, si se produjo

⁶ Nos preguntamos cómo ser fiel al pensamiento weberiano sin referir a la ética protestante como expresión del mundo desencantado...

o no el fin de la modernidad y cuáles son las consecuencias políticas y sociales de la concepción postmoderna.

En cuanto al orden temático que ofrece el DCS, podemos decir que conjuga aspectos históricos de la disciplina (sin ser por eso ajustada a la cronología de las escuelas sociológicas o sus autorxs) con temas específicos de análisis sociológico. Si nos ceñimos al orden de los temas, queda claro que éste no está pensado desde las teorías o escuelas sociológicas, sino desde temas encaradas por aquellas.

Por ejemplo, en la Unidad 1 se ven algunos de los aspectos que en la propuesta durkheimiana están relacionados con el origen conservador de la sociología y con las perspectivas consensualistas; luego, en la Unidad 2 se aborda el origen del capitalismo según este autor, con el objetivo pedagógico de que lxs estudiantes comprendan una –entre otras- miradas posibles sobre el tema; también en la Unidad 2 hay un subtema específicamente dedicado al tratamiento del suicidio. Podríamos conjeturar que la alusión a Durkheim es una excusa para dar cuenta de la multiparadigmaticidad de la disciplina sociológica. Esta apuesta pedagógica resulta interesante, ya que no presenta una teoría aislada sino en vínculo directo con objetos de estudio específicos. Esto supone para lxs profesores y profesoras de sociología, un desafío pedagógico complejo ya que va en la dirección opuesta a cómo –en general- nos formamos en ciencias sociales: partiendo de y tomando como eje a, las teorías, escuelas, autorxs (ejemplo de ello es el plan de estudios de las carreras de Sociología en la UNLP y el modo como las materias teóricas se estructuran en la formación).

En línea con lo anterior, si tenemos en cuenta el modo como el DCS encara el tema de la desigualdad (Unidad 3), cabe decir en primer lugar que ya en el título pareciera que “desigualdad” se desprende de “clase social” y “estratificación”, aunque en la secuencia temática propuesta debajo, aparecen como temas independientes, es decir, del orden temático del DCS no se desprende que en el seno mismo de conceptos como clase y estrato hay desigualdad. Por el contrario, se presentan diferentes teorías sobre la clase y la estratificación y luego, separado de lo anterior, se aborda específicamente la desigualdad.

Esta Unidad comienza planteando el tema a partir de los conceptos de clase y estrato tomando como referencia a Marx, Weber, Goldthorpe y Bourdieu. Luego se pasa a la construcción social y cultural de las clases, los géneros y las razas y en este punto encontramos un conjunto de conceptos sin referencia teórica en el que se mezclan ideas de raíz marxista, con los nuevos conceptos de las ciencias sociales (como géneros, raza, discriminación), a los que se agregan “el problema de conceptualizar a la clase media”, la pobreza y la exclusión. Todos ellos son encarados en relación a la clase social (*género y clase social; raza y clase social*). Luego hay

una alusión específica a la relación Gusto-clase social, aunque sin mencionar a Pierre Bourdieu⁷. En el siguiente apartado de este bloque temático se aborda el tema de *La desigualdad* a partir del análisis de los herederos de Bourdieu y Passeron, al que se agrega el concepto de movilidad social y el análisis de las clases sociales en Argentina. Por último el DCS menciona La teoría del campo (sin referencia teórica), distinguiendo “campos” de “aparatos” y mencionando como ejemplo de estos últimos al nazifascismo, las cárceles y los campos de concentración.

Este modo de presentar la secuencia temática podría resumirse en 1- concepto de clase desde diferentes teorías, es decir anclado en marcos paradigmáticos específicos, 2- mención de diferentes clasificaciones y tipos de clases sociales así como de las variables que inciden en la constitución de las mismas, 3- dimensión simbólica de las clases sociales, 4- la educación como sistema de reproducción de relaciones de desigualdad en Francia, desde la propuesta de Bourdieu y Passeron y luego de esto, sin referencia teórica o histórica, el concepto de movilidad social a lo que se agrega un análisis descriptivo de las características de las clases sociales en Argentina y 5- (con escasa vinculación con lo anterior) teoría del campo y aparatos (este último concepto sin el calificativo “ideológicos” que permitiría situarlo en un marco teórico de referencia).

De aquí se podría desprender la idea de que los temas abordados en los acápites 1 a 3 son teorías o conceptos que no se utilizan en análisis fácticos. El riesgo de “aplicar” sólo uno de los marcos teóricos posibles para explicar fenómenos cercanos a lxs estudiantes, cristaliza como válido sólo el paradigma utilizado en dicha explicación, despojándose de utilidad al resto de las perspectivas teóricas.

IV-

En “Pensar lo social” (Pipkin, 2009:101) se recogen dos estilos bien diferenciados de propuestas curriculares de Sociología para nivel medio: uno de carácter más disciplinar y el otro, que lxs autorxs definen como “esencialmente pedagógico” (Pipkin, 2009:102). El primero de ellos fue propuesto por José Martín y supone un enfoque que parte de abordajes macro y microsociales. Aquí se propone trabajar en el aula desde conceptos teóricos como *relación social, cultura, sociedad, economía y política*, para, desde allí, descifrar el mundo social que nos rodea y transformarlo. Por su parte, el enfoque pedagógico, propuesto por

⁷ Si se tratara de un texto pensado para público especializado podría, acaso, prescindirse de la mención a “La distinción” o a su autor (haciendo uso de una suerte de metonimia), pero el DCS está pensado para un público lego, joven, sin lecturas sociológicas previas; eludir la imbricación de nociones como *habitus* y gusto en la teoría bourdeana en general y en “La distinción” en particular, cosifica y descontextualiza los conceptos.

Torcuato Di Tella apuesta a un abordaje de la sociología que parte de la realidad cercana de lxs estudiantes haciendo énfasis en los aspectos metodológicos y procedimentales de esta disciplina (Pipkin, 2009:105). La propuesta de Di Tella divide el programa de sociología en temas de interés sociológico: familia/entorno, trabajo/empresa, religión/ética, gobierno, nación y en formas de pensamiento social (distinguiéndose las sociologías locales y foráneas). Se parte aquí de la idea de que no es condición de análisis de lo próximo, el tener un marco teórico general previo.

Por su parte, la literatura especializada (Cols; Álvarez Méndez, 1987) coincide en sistematizar los enfoques sobre programas de enseñanza de acuerdo a su racionalidad y a los principios valorados en los mismos. Así, habría enfoques sistemático-rationales o técnicos, vertebrados en torno de los objetivos de aprendizaje y a partir de los cuales se estructuran tanto el rol docente cuanto las formas de evaluación. Éstos suelen tener una estructura más bien estática, lineal y verticalista, sustentada en principios conductistas (Álvarez Méndez, 1987:132). El otro tipo de enfoques es el práctico-procesual, que concibe al currículum como un proyecto y un proceso deliberativo, en el que se busca aportar conocimientos relevantes para la vida de lxs estudiantes así como la puesta en acción de actividades valiosas para ellxs. Esta apuesta implica un trabajo de reflexión sobre el aula por parte del o la docente, quien debe fomentar la reflexión y la problematización, fomentar la divergencia y estar dispuestx a un debate abierto en el aula respecto de los saberes enseñados.

El DCS en provincia de Buenos Aires conjuga acaso eclécticamente los enfoques de Martín y Di Tella: tiene un eje fuerte en términos de teoría social conjugado con análisis de fenómenos concretos que pueden resultar cercanos para estudiantes de secundaria. Por su parte también, es un diseño curricular extenso, casi diríamos inabarcable en un ciclo lectivo promedio. Esto exige que el o la docente a cargo realice necesariamente un recorte de contenidos y, acaso como resultado de dicho recorte, una redefinición de la secuencia temática. Así, el margen que el DCS ofrece al llamado currículum oculto es amplio y discrecional. Muchas veces este recorte es realizado siguiendo las lógicas editoriales: los libros de texto intervienen fuertemente en la aplicación concreta de los diseños curriculares ofreciendo no sólo una – entre otras- visión (completa -en el mejor de los casos-, amputada en la mayoría de ellos) teórica sino también didáctica, con recursos, “guías de lectura” y actividades prefabricadas por el mundo editorial que con frecuencia lxs docentes aplican en las aulas sin mayores miramientos⁸.

⁸ El uso de libros de texto como recurso para la enseñanza de sociología merecería un ensayo aparte. Sólo mencionaremos aquí que en la mayoría de los colegios que cuentan con bibliotecas nutridas de suficientes ejemplares, los manuales, no han sido elegidos por lxs docentes. Antes bien, se trata de “los materiales que hay”.

Por otra parte, se trata de un diseño curricular marcado por la necesidad de replicar el propósito desnaturalizador de la sociología. Esto se advierte en la variedad de escuelas y autores citados en los contenidos de las unidades temáticas y en la propuesta de presentar diferentes miradas sobre un mismo fenómeno. Así, si bien los objetivos de aprendizaje permiten dar sentido a los contenidos, estos no se perfilan como en los diseños técnicos, como la guía principal a la cual deben ajustarse la evaluación y la tarea docente. A diferencia de los diseños fundados en objetivos, el rol que le corresponde a quien se haga cargo de un curso de sociología en la Provincia de Buenos Aires, es activo y sustancialmente crítico ya que le obliga a tomar decisiones tanto curriculares como didácticas. Esto también ubica al estudiantado en un lugar poco cómodo, ya que lo obliga, o al menos le ofrece la posibilidad, de tomar una postura propia respecto de los temas abordados así como de problematizar con herramientas serias, su mundo cercano.

V-

Al inicio decíamos que el aula puede ser un espacio privilegiado para la construcción de sentido crítico y que la sociología tiene en su corpus teórico y sus procedimientos metodológicos, las herramientas precisas para alcanzarlo; no imponiéndolo, sino favoreciendo las condiciones para que lxs estudiantes puedan construirlo: desde sus experiencias, sus saberes previos, sus sentires.

Nos preguntábamos cuáles son los criterios más potentes para poner a dialogar contenidos sociológicos con métodos de enseñanza. Asumiendo que se trata de un campo de reflexión e investigación aún en ciernes hemos revisado los contenidos del diseño curricular de Sociología de la Prov. de Buenos Aires e intentado vislumbrar posibles puertas para trabajarlos en el aula.

Entre las estrategias de las que pueden echar mano lxs profesorxs para dar cuenta de ello se encuentran la explicitación de la secuencia y el recorte temático ante el repertorio de estudiantes, la historicidad de los conceptos teóricos y la contextualización de los mismos en las razones epistemológicas que les dan lugar (sin perder de vista las luchas académicas en las que las teorías se abren paso).

El DCS de la Provincia de Buenos Aires tiene una fuerte impronta bourdeana que privilegia una mirada que pone en tensión la unicasalidad como explicación sociológica dando

En ellos no suele explicitarse el criterio de selección de contenidos, no siempre se citan las fuentes bibliográficas de modo completo (lo que permitiría a lxs docentes recurrir a la fuente original), y en algunos casos no han sido escritos por profesionales de la sociología sino de otras ciencias sociales, a quienes también la editorial les ha encomendado la escritura de manuales de otras materias consideradas afines.

prioridad a las capacidades de construcción simbólica de lxs sujetxs. Esta propuesta privilegia la puesta en acción y la creatividad, tanto de estudiantes como de docentes. Tenemos así, como profesores y profesoras de sociología, la posibilidad de tejer en el aula, el espíritu crítico de la disciplina.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo* en Revista de Educación N° 282; Madrid Disponible en https://books.google.com.ar/books?id=P674xn43RkkC&pg=PA203&lpg=PA203&dq=contreras+domingo+de+estudiante+a+profesor&source=bl&ots=zeQA0Dp7PM&sig=fRQ320ryEfOVDd5x2odG_gqRNTw&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi67fqMsoPTAhVFWpAKHevNBpIQ6AEIXTAH#v=onepage&q=contreras%20domingo%20de%20estudiante%20a%20profesor&f=false
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*; Ed. Grijalbo; México
- Cherryholmes, C.H. (1987). *Un proyecto social para el currículum. Perspectivas posestructurales* en Revista de Educación N° 282; Madrid (Op.Cit)
- Cols, E. *Programación de la enseñanza*; Ficha de cátedra Didáctica 1 Facultad de Filosofía y Letras, UBA (no se poseen más datos bibliográficos; disponible en <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>
- Pipkin, D. (coord.) (2009). Cap. 4 El lugar de la sociología en el currículum. En *Pensar lo social*; La crujía; Buenos Aires
- Portantiero, J.C. (1995). *La sociología clásica de Durkheim y Weber. Estudio preliminar*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires
- Wright Mills, C. (2003). *La imaginación sociológica*; FCE; México