

Ponencias para las jornadas de Sociología (UNLP)

Ponencia: *La Sociología en las escuelas secundarias: una aproximación a las metodologías y recursos de enseñanza en la provincia de Buenos Aires.*

Ponentes: Gonzalez, S. Marisol (UNLP) (marisolgonzalez1990@hotmail.com).

Condenanza, Lucía (UNLP) (luciacondenanza@yahoo.com.ar)

Resumen:

En este trabajo presentaremos un avance de lo relevado respecto de las metodologías y recursos didácticos utilizados en las clases de Sociología por los/as docentes entrevistados/as en el marco del proyecto de investigación “*La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria*” (UNLP-IdIHCS).

Si bien esto será solo un avance parcial (puesto que se analizarán, aproximadamente, la mitad de las entrevistas pautadas en el proyecto -31 entrevistas- que son con las que ya contamos), se han podido identificar núcleos comunes en cuanto a la exposición dialogada, la promoción de debates vinculando contenidos del diseño curricular con temas de actualidad, el uso de textos diversos, así como también, ciertas referencias a materiales audiovisuales.

Palabras claves: sociología - escuelas secundarias - docentes - recursos didácticos.

Introducción:

En el marco del proyecto de investigación “*La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria*” (UNLP-IdIHCS), a partir del cual se han realizado entrevistas en profundidad a docentes de la provincia de Buenos Aires que se encuentran dictando dicha materia en escuelas secundarias (tanto públicas como de gestión privada), esta ponencia se centrará en analizar los relatos de los/las docentes en relación a las metodologías y recursos didácticos utilizados en sus clases.

Si bien no contamos con muchos trabajos que analicen la didáctica específica de la Sociología, y los avances aquí esbozados solo representen un primer acercamiento a la temática (puesto que nos encontramos a mitad de la investigación), resulta oportuno realizar una breve sistematización de los primeros resultados obtenidos. Sin embargo, antes de comenzar el análisis de los relatos, resulta importante “situar” a la Sociología en las escuelas secundarias.

La sociología es incorporada como asignatura a partir de la década del '90, en el contexto de los debates sobre la reforma educativa. A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, en el año 1993, dicha asignatura fue incluida en el último año del Nivel Polimodal en la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades (Pereyra y Pontremoli, 2014). Sin embargo, en el año 2006, en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se modificaría nuevamente la estructura de la escuela secundaria y por ende, el lugar de la Sociología en las escuelas. Dicha reforma generó un proceso de evaluación y redacción de nuevos programas. En consecuencia, en 2009 “se aprobaron nuevos marcos curriculares entre ellos el de la materia sociología, que establecía su obligatoriedad en las orientaciones de Ciencias Sociales y Educación Física” (Pereyra y Pontremoli, 2014, p.140).

El establecimiento de un espacio curricular específico para la enseñanza de la Sociología (en el 5° año del secundario y con una carga horaria de 3 horas semanal), “implicó definiciones sobre contenidos, propósitos, estrategias, etc. sobre una disciplina académica que si bien cuenta con una larga tradición de enseñanza jamás había enfrentado el desafío de ser enseñada de forma sistemática” a los/as adolescentes (Molinari, 2008, p.6).

Muchos especialistas en educación veían con buenos ojos la incorporación de esta asignatura en las escuelas secundarias. Dicho apoyo se justifica por la importancia que esta disciplina tiene para los/as adolescentes. Tanto desde una lectura específica de lo que la Sociología implica en términos disciplinares, como así también, como forma de reforzar la curiosidad intelectual, promover la reflexión en torno a fenómenos e instituciones sociales (Pereyra y Pontremoli, 2014).

El Diseño Curricular vigente en la actualidad, se hace eco de esta perspectiva. El mismo se organiza en cuatro (4) grandes unidades: Unidad 1. La sociología, Unidad 2. Los problemas fundantes de la sociología y las principales corrientes sociológicas, Unidad 3. Clase social, estratificación y desigualdad, y Unidad 4. El mundo sociocultural contemporáneo y la globalización. Esta organización se encuentra pensada siguiendo una lógica que “combina” un eje histórico y ejes temáticos en los cuales aparecen figuras claves de la Sociología (DGCyE | Diseño Curricular para ES.5). En este sentido, esta asignatura se encuentra estructurada pensando en que los/as estudiantes realicen un recorrido que comienza por definir *qué es la Sociología*, cuál fue *su contexto de origen*, y quienes son los “padres fundadores” de la disciplina. En segundo lugar, la unidad 2 se propone abordar las respuestas que los clásicos de la

Sociología idearon para conceptualizar sus sociedades. Esta unidad intenta poner en juego no solo las teorías construidas por estos autores, sino también, una reflexión y análisis en la metodología por ellos empleada. La unidad 3, se propone no solo continuar el abordaje de los clásicos en relación a conceptos como clase social, estratificación y desigualdad. También se incorporan autores contemporáneos a partir de los cuales se buscará establecer nexos con la realidad específica de nuestro país. Es decir, a partir de esta unidad se plantea el diálogo más constante entre conceptos generales y su análisis y vinculación con hechos concretos de nuestra realidad social. Por último, la unidad 4 se encuentra dedicada al abordaje de problemáticas actuales. Conceptos como globalización, modernidad, otredad, entre otros, serán trabajados al finalizar el ciclo lectivo.

Por otra parte, el Diseño Curricular también nos ofrece una serie de Orientaciones Didácticas para planificar el trabajo en las aulas. Entre ellas se destaca el uso y el “análisis de fuentes sociohistóricas, hechos históricos, noticias periodísticas, fuentes alternativas a las ciencias sociales como el cine, la televisión y la literatura que son utilizadas para conceptualizar diferentes visiones y teorías de lo social y particularmente, en el caso de éstos últimos recursos nociones tales como la de imaginario social, género, roles de hombres y mujeres asignados socialmente, entre otros (DGCyE | Diseño Curricular para ES.5, p.87). En este apartado también se resaltarán la importancia del abordaje de cada una de las teorías en relación a sus contextos sociohistóricos particulares. En este punto es que se establece la importancia del trabajo conjunto con otras disciplinas, tales como la Historia, Política y Ciudadanía, entre otras, que enriquecerán el debate y la conceptualización tanto de las teorías como de sus pensadores.

Resulta importante destacar que desde el Diseño Curricular la vinculación de las grandes teorías o conceptualizaciones, pareciera ser pensada en relación con el abordaje de temáticas o problemáticas cercanas a los/as estudiantes. Algunos/as docentes ante la dificultad de abordar las teorías sociológicas, confrontan a los/as estudiantes a “problemáticas de su entorno”, como si las cercanía con el fenómeno, por sí sola, les permitiera realizar un análisis sociológico. Este ejercicio muchas veces genera el efecto no deseado de entender a la Sociología como una disciplina que analiza los hechos sociales desde el sentido común.

Análisis de las entrevistas:

Esta ponencia presenta resultados preliminares de una investigación en curso, que busca indagar el currículo real de la asignatura y evaluar su distancia con las prescripciones curriculares. Esto incluye la intención de “Relevar las experiencias e inquietudes de los/as docentes de Sociología en escuelas bonaerenses y sus necesidades de capacitación y acompañamiento técnico-pedagógico”. Para ello, se han desarrollado entrevistas abiertas y en profundidad a docentes que dictan esta asignatura en escuelas secundarias de diferentes regiones bonaerenses. Hasta el momento, se han recogido testimonios de catorce regiones (sobre un total de veinticinco), en entrevistas realizadas entre el 20 de julio de 2017 y el 12 de setiembre de 2018.

Las entrevistas se realizan a partir de un punteo de preguntas o tópicos de conversación, entre los cuales se indagan contenidos preponderantes, estrategias y actividades usuales de enseñanza, recursos frecuentes, modalidades de evaluación, etc. Uno de los tópicos alude a las ideas de los y las docentes entrevistados sobre el aporte específico de la Sociología a la experiencia formativa que ofrece la escuela secundaria. También se indaga lo que consideran una buena clase, entre las que dictan habitualmente. A partir de estos tópicos, las preguntas que orientan esta ponencia son “¿*Qué materiales y dinámicas de trabajo utilizas?*” En función de desbrozar esas creencias, presentamos algunos fragmentos relevantes extraídos de las entrevistas.

La gran mayoría de los/as docentes (quienes muchas veces suelen dictar otras asignaturas en simultáneo), resaltan como rasgo positivo, la flexibilidad que esta materia ofrece para trabajar con recursos didácticos diversos y actuales.

Sin embargo, muchos coinciden en señalar que la primera parte de la materia, es decir la Unidad 1 -que indaga sobre el surgimiento de la Sociología-, es la parte “más densa” y sobre la cual no pueden innovar demasiado en las metodologías de trabajo. Son clases más teóricas y que resultan complejas de relacionar con la actualidad. Así lo expresa una profesora:

“las primeras clases, ¿qué es la sociología?, ¿de dónde viene?, ¿por qué surge?, después les di como la parte más teórica digamos, más grossa, que es como más aburrida para ellos, todas las teorías...” (Jésica).

Otro aspecto interesante para indagar es el vínculo de la asignatura con la lectura. La sociología es una disciplina con muchas teorías y con muchas producciones escritas, por

lo que resulta inmediato el vínculo entre el análisis de una teoría y la lectura o la indagación acerca de lo que determinado autor explicó. Sin embargo, el ejercicio de la lectura, en las escuelas secundarias suele ser complejo de abordar, según lo relatado por varios/as docentes. Las dificultades pueden provenir desde diversos factores: por un lado, existen dificultades en la interpretación de los textos, dificultades que se incrementan considerablemente cuando el texto que se propone indagar es un texto específico del autor bajo análisis; también existen dificultades en cuanto al clima áulico para realizar las lecturas -suele ser muy difícil que todos/as estén concentrados en la lectura sin hablar o distraerse con un/a compañero/a-. Asimismo, se suele agregar la existencia de un rechazo a los textos o a las lecturas que superan cierta cantidad de páginas. Una docente sintetiza todos estos aspectos en su relato:

“La dificultad es... Una resistencia a la lectura, una resistencia a leer dos hojas, que eso lo veo en todas las escuelas, pero sí, la resistencia está en eso, en que, bueno, nada, “profe no encuentro la pregunta, profe no entiendo” “bueno, ¿leíste?” “no”. Bueno, hay una resistencia ahí, pero yo creo que debe trascender todas las áreas y quizás, es parte de las diferentes trayectorias que tienen los chicos, hay que hacer una mea culpa como docente, como institución que no potenciamos ambientes pro activos a la lectura. Sí, eso sí. Bueno, genera que, si leen en clase, tiene que haber un silencio relativamente, con el bullicio y todo también se les complica, porque me pasa “profe, no podemos escucharnos porque están gritando” entonces eso siempre es ahí un momento...” (Fernanda).

También contamos con relatos en los que los/as docentes señalan que si bien el grupo “es lector” las dificultades surgen cuando el material es una fuente o un texto de autor y lo que se pretende con éste es analizarlo o “descifrar” la idea de fondo. Es decir que lo que se busca no es encontrar una respuesta, sino construirla a partir de la lectura:

“es un grupo bastante lector. Obviamente cuando les llevé Durkheim, te imaginarás la cara que me pusieron. Pero sin embargo por amor propio, hicieron el esfuerzo. Lo que sí siempre les digo que no me pueden decir que “no entendieron” “que no saben nada”. Marquen esa parte que no se entiende, y marquen lo poco que entienden, y de ahí partimos. Porque, si no,

obviamente, nunca iban a entender nada...pero bien, son muy lectores. Ese grupo por lo menos es muy lector” (Vanesa).

“Sí... están acostumbrados a leer... es un colegio que tiene cierta... exigencia... y, y los chicos, por lo menos, saben que tienen que leer, para, para, como parte esencial de una materia social, tiene que leer, no hay una resistencia a eso pero bueno... es lo indispensable, nunca más (quiso decir que leen lo indispensable, nunca de más), (...) estando en 5to año, me pasa todavía que no les puedo dar los temas para un examen, sino que les tengo que dar las páginas del libro... Ellos te dicen, les digo “bueno vamos a ver tal tema y tal tema y tal tema entran en el examen, que es lo que venimos viendo”, “bueno pero ¿qué páginas son del libro?”, entonces hay que agarrar el libro, o el material que hayamos estado viendo y les digo, “todo esto, todo esto, todo esto”, leen eso, no leer ni los cuadritos que están a los costados...” (Esteban).

Tal como reflexiona una de las docentes, las dificultades en el trabajo a partir de la lectura de un texto, no es una dificultad propia y exclusiva de la Sociología. En asignaturas como la Historia, parece replicarse esta problemática. Tal como lo señalara Aisenberg (2010), el vínculo entre lectura y aprendizaje es prácticamente nulo en la realidad escolar. Y agregaré, “si bien el trabajo con textos ocupa un lugar central en la enseñanza de la Historia, la escuela fracasa en su cometido: muchos alumnos no aprenden Historia leyendo. Es más, lejos de articularse con el aprendizaje, la lectura en nuestra asignatura quedó asociada a la pasividad de los alumnos y al estudio memorístico que tan poco tiene que ver con la lectura y con la construcción del conocimiento histórico” (Aisenberg, 2010, p.61). En esta línea, es interesante el planteo que desarrolla la autora al reflexionar en torno al *cómo* y *para qué* se lee. En este sentido suelen orientarse los cuestionamientos que los/as estudiantes realizan a la hora de tener que leer: el texto necesariamente debe estar acompañado de una serie de consignas que se desprendan casi textualmente del mismo. Así lo expresarán otras docentes:

“(...) me costó muchísimo y cuesta, porque quieren tener la respuesta ahí de lo que se les pregunta, y cuando hay algo más que es de interpretación, no quieren, o se niegan, y ahí hay un ida y vuelta, y ahí viene la intervención...”.

Más adelante, la docente explica la misma situación a la hora de evaluarlos:

“Busqué un recorte periodístico y ellos lo tenían que analizar a la luz de los textos que habíamos visto. Les di una serie de preguntas guías, contestaron esas preguntas, estrictamente, pero cuando les pongo “Analizar”, que era la última pregunta, como algo más global, no lo hicieron, y es: “no lo entiendo”, entonces es volver a decir “¿qué es analizar a la luz de los textos...?” (Albertina).

“(…) están muy acostumbrados a pregunta-respuesta, entonces vos les das algo y te dicen “no está lo que usted pregunto” “y no, porque tenés que interpretar...” o a veces tienen una frase y tienen que justificarla, afirmarla y negarla. No está, no eran las tradicionales” (Carolina).

En cuanto al trabajo con las lecturas, podemos identificar diferencias entre los relatos de los/as docentes en cuanto a qué tipos de textos llevan a las aulas. Podemos identificar, a grandes rasgos, tres grupos: 1. Aquellos/as docentes que estructuran sus clases a partir de un manual (generalmente disponible en la escuela), 2. Aquellos que aceptan el uso de manuales pero sólo como “texto de bajada”, por su simpleza y el acceso generalizado (ya que lo encuentran disponible en la biblioteca, por lo que habilita su uso a todos/as los/as estudiantes), y 3. Aquellos/as (que son los/as menos) que rechazan abiertamente, la utilización de los manuales.

Dentro del primer grupo, podemos identificar a algunos/as docentes que muy recientemente asumieron la responsabilidad de dictar Sociología y que, no suele ser ésta su área específica de formación. Es decir, que muchas veces son profesores/as de Historia, Filosofía, Ciencias de la Educación, entre otras. Por ello, es que el manual (y en menor medida, el Diseño Curricular), se convierten en el instrumento primordial para la estructuración de las clases. De esta forma, “la Sociología enseñada es la Sociología del texto escolar, no sólo por una cuestión material -las escuelas suelen tener varios ejemplares para el trabajo en aula-, sino también por una lógica que atañe a las prácticas escolares. Una lógica muy compleja en donde ante la falta de formación disciplinar del docente, la autoridad disciplinar pasa del profesor al libro de texto, y es el texto mismo el que legitima la existencia y entidad de la materia. Así, el rol docente queda desdibujado y las prácticas se traducen en la repetición poco problematizada de

una única propuesta: leer un manual y contestar preguntas” (Molinari, 2009, p.402).

Una de las docentes entrevistadas lo explica del siguiente modo:

“Mira como primera experiencia, yo el primer año me aferro mucho a algún manual, porque es como que me estructura un poco, espero el año que viene sacarlo. Uso mucho manual de Sociología destinado a secundaria, uso diarios-revistas lo que sea, porque trato de que se vea bien actualidad” (Vanesa).

Dentro del segundo grupo, como ya adelantamos, se encuentran aquellos docentes que utilizan el manual sólo en temáticas específicas o para asegurar el acceso de todos/as los/as estudiantes al material de lectura:

“(…) en las escuelas yo he visto el de Recalde, uno que es así como más horizontal color rosita. Y el de Aique, ese sí lo veo en todas las escuelas que voy. Que, bueno, el manual tiene eso, tiene esta posibilidad de que hay para todos los estudiantes, por ejemplo, en el Normal hay como 30 manuales o más, entonces, te permite vos llevar un montón y que todos tengan el material, pero bueno, también te predisponen a una manera que hay ese solo. No está el manual de Maipue que me parece que está mucho más completo. El de Aique, no sé, sigue algunas categorizaciones, creo que, sí, prejuicios, no sé, unas cosas medio locas, yo noto como algunas categorizaciones medio viejas, en relación a la sociología, pero el de Maipue sí lo tengo yo y yo muchas veces llevo cosas de ahí pero que no está en la escuela” (Fernanda).

Por otra parte, algunos/as docentes los utilizan como complemento o como “texto de bajada” más simple para analizar diversas teorías o conceptos sociológicos más complejos:

“Si bien hay un manual en la biblioteca, que es uno de Aique, (...) era muy light ese texto. Pero, de repente, si tenían que aproximarse a lo que es una situación social, a lo que es la acción social, a conceptos muy básicos de Weber, de Durkheim, bueno, ahí podían ir y encontrar algo para que los anclara un poquito. Después había otro texto de sociología... Claro, ahora no me voy a acordar el autor, porque ese no lo usaba tanto, que daba más el panorama de cuándo había surgido la ciencia. Entonces yo de las cosas que

teníamos en biblioteca, del sondeo que había hecho, veía qué podíamos usar, en cuanto a la teoría” (Carolina).

“(…) nos pusimos a trabajar (como ellos tenían notas muy altas) no dar sociología desde el manual, sino salir del manual y leer fragmentos de Marx, de Durkheim, fragmentos de Weber. Cuando dimos cultura, de la Escuela de Frankfurt, de la Escuela de Birmingham y leer a los mismos autores que mencionaba el manual, leer las fuentes. Y nos encontramos con que las notas eran un tanto irreales, que había puesto. Pero el desafío estuvo bueno, porque la idea era no simplemente leer el manual sino ir a los autores y utilizar fragmentos de ellos como disparadores” (Ximena).

Por último, en el tercer grupo, podemos agrupar a aquellos/as docentes que manifiestan no utilizar los manuales de sociología diseñados para secundaria. En este punto también podemos identificar diversos factores que justifican dicho rechazo. Por un lado, hay quienes impugnan su uso por no compartir la ideología o la visión que éstos exponen en torno a la disciplina. Por otro lado, hay quienes deciden no hacer uso de este instrumento por preferir elaborar un “cuadernillo” de lecturas propio, el cual cuenta con la ventaja de ir adaptándose a los diversos cursos. En este punto, podemos observar cierta tendencia a formar parte de este tercer grupo, a profesores/as con cierta trayectoria en el dictado de la asignatura, lo que les brinda cierta seguridad y flexibilidad para adaptarse más fácilmente, a diversos contextos. Una de las docentes entrevistadas también señala la no utilización de los manuales por no contar con ellos en la escuela:

“Trabajamos por lo general, con citas de los autores que estamos viendo, más que con manuales, porque en muchos casos no, no tenemos el material a disposición para poder trabajar...” (Susana).

Otro aspecto interesante sobre el cual podemos detenernos, es sobre los recursos didácticos que los/as docentes utilizan más allá de los textos. Dentro de los más referenciados podemos mencionar: películas, videos, imágenes, noticias periodísticas; también ciertos/as docentes mencionan la utilización de canciones, historietas, cuentos. Todos/as los/as docentes manifiestan sentirse cómodos en la incorporación de recursos

audiovisuales y les resulta una estrategia didáctica que logra un mejor vínculo con los/as estudiantes.

Muchas veces la utilización de estas nuevas estrategias son pensadas o abordadas por los/as docentes para trabajar temáticas o problemáticas sociales actuales. Así lo señalan algunos docentes:

“Por ejemplo, una cosa que yo fui desarrollando en estos tres años, porque fui viendo que chocaba al principio porque por ahí era muy teórica y, de hecho, la sociología es como que a uno lo lleva a ese lugar, como la antropología también. Empecé a intercalar películas, hacíamos análisis de películas, eso es básicamente los últimos tiempos. Doy un teórico, como puede ser Bourdieu, Weber o Durkheim y busco una película como para poder analizarla o en todo caso hago encuesta con los chicos en sus ambientes, digamos, donde viven, tratando de que puedan ellos dialogar con las percepciones de la vida cotidiana del lugar en el que ellos circulan con aspectos teóricos de estos sociólogos. O sea, como para que ellos puedan entender que la sociología es una herramienta para entender la realidad...”
(Sergio).

“(...) trabajo con el manual Maipue, de Sociología de Maipue, el marrón... (...) Trabajo con ese y, cuando surge alguna cuestión puntual, agrego material propio; artículos periodísticos, y alguna... bueno en este caso, un libro, pero en general nos mantenemos, como eje, como la escuela nos pide que tengamos un texto (...)” (Esteban).

En este punto es necesario reflexionar en torno a la utilización (o el abuso en la utilización) de materiales audiovisuales. Muchas veces parecieran elegirse estos recursos por su simpleza, como si pudieran “hablar por si solos” sobre un fenómeno o problemática social. Usualmente, ver un video o una película, es una actividad que suele motivar a los/as estudiantes, sin embargo, si esa actividad no se encuentra vinculada con una actividad o explicación previa, suele quedar resumida al simple hecho de “ver una peli”. El cine, como fuente de información y de cultura, posee un lenguaje específico que suele exceder lo que se dice, por ese motivo, resulta muy importante que los/as docentes adquieran esas herramientas para mejorar el abordaje didáctico de los mensajes que transmite una película o documental (Marangoni, Sisti y Bustamante,

2017). Dicho lo anterior, podemos evidenciar que en la mayoría de los relatos de los/as docentes que manifiestan la utilización de material audiovisual, ésta no se ve acompañada de una reflexión o contextualización de dicho material. Se suele “dejar” que el film muestre con mayor “simpleza” una temática previamente abordada. De esta forma, se invisibiliza, de cierta manera, que detrás de esa película hay -entre otros/as- un director o directora, con cierta postura política y/o ideológica, que decide mostrar cierto aspecto de la realidad, de cierta forma, con cierto énfasis, etc. Sólo una docente hizo referencia a la utilización de una película no solo como fuente de información sino también, como forma de lograr una mayor empatía en los/as estudiantes sobre alguna temática:

“(..) y la llevé a ese grupo (a la película “Un largo camino a casa”) porque era un grupo que yo necesitaba la emotividad de ese grupo, sentía que era un grupo que no les pasaba nada, no les pasaba nada con el otro, ¿viste? (...)”
(Victoria).

El uso de noticias periodísticas también suele aparecer con frecuencia en los relatos relevados. En este punto, también suele faltar en los relatos, al menos, una problematización en torno a las fuentes de las cuales son extraídas esas noticias o recortes periodísticos. El trabajo con ellos se suele enunciar como “ver cierta problemática (actual, muchas veces) en los diarios”.

“(..) por ejemplo, de Marx, el fetichismo lo trabajo a partir de una noticia, en particular no me acuerdo bien el nombre, en relación a sociedad de consumo, o sea, yo les doy bien el concepto y después les hago vincular, con una guía de preguntas, a partir de diferentes puntos de la noticia con la noción de fetichismo” (Fernanda).

“(..) cuando ya están los clásicos, más o menos, trabajados, si empiezo a trabajarlo con películas, a ver cómo podemos aplicar los conceptos de Durkheim, anomia, solidaridad orgánica, solidaridad mecánica en la trama de la película, por ejemplo. O, a veces, también, les pido recortes o capturas de imágenes, con el uso de la tecnología en los pibes es algo que es inevitable y bueno, hago un uso más didáctico (...)” (Sergio).

“(..) Yo tengo una nota que les doy a veces sobre liderazgos políticos, el de todas las épocas de la Argentina y trabajamos el tema del liderazgo”
(Cecilia).

Otro recurso didáctico que algunos/as docentes manifestaron utilizar, son canciones. La única dificultad que declaraban tener con este recurso, era sobre la elección de bandas o músicos que los/as estudiantes no conocieran. Algunos/as docentes les pedían a los/as estudiantes que ellos buscaran canciones que se relacionaran con la temática bajo estudio; en esos casos, muchas veces, era el/la docente la que se sentía “desactualizada” en cuanto a la música que ellos/as llevaban al aula:

“(..) ah, cuando les doy Marx les hago escuchar una canción que es “El cuarteto de la plusvalía” está buenísimo, no sé si lo escuchaste (...) son como unos chicos medio under, pero está bueno. El cuarteto de la plusvalía. Sí, he utilizado en otros años otras canciones, “Homero” de Viejas Locas para pensar en la cuestión del trabajo”
(Fernanda).

“La música por ahí es un caballito de batalla muy utilizado por mí. No siempre la misma canción. A ver, que escuchan esto, escuchan esto entonces vamos por ahí... (...) La música, trabajamos en ese momento con bandas de metal. Trabajamos con una banda que se llama Rammstein que habla en contra de EE.UU y entonces vimos que esta bajada de línea tan importante que tiene EE.UU para con el mundo, la cultura le hace frente contracultural, no puede todo, siempre se le escapa. Es verdad que Rammstein no es una banda popular, pero eso también lo analizamos. También vimos Calle 13, la canción “Latinoamérica”, como ellos le ganaron al discurso hegemónico porque ellos entran con esta canción de reggaetón que era totalmente vulgar y como a partir de ahí contra la industria discográfica, ellos empiezan a hacer una bajada de línea. Ahí lo volcamos al vivo y en directo, ahora” (Ximena).

Como podemos observar, los recursos y metodologías desplegadas por los/as docentes suelen ser variadas y cambiantes. La elección de esos recursos pareciera estar estrechamente vinculada con la intención de generar una mayor cercanía entre el conocimiento específicamente sociológico, y la realidad social.

Conclusiones:

A modo de cierre, podemos destacar el ejercicio diario que los/as docentes realizan a la hora de planificar sus clases. Todos/as manifiestan un interés genuino por la utilización de recursos y prácticas didácticas que interpelen a los/as estudiantes y que les facilite el diálogo con la asignatura. Restaría por indagar si ese intento de “proximidad” logra que los/as estudiantes comprendan a la Sociología como una disciplina cuyo objetivo principal, es problematizar la realidad social y no sólo, conocerla. Es decir, si es posible que los/as estudiantes al finalizar el año, logren diferenciar a la Sociología en tanto disciplina científica del sentido común.

A modo de hipótesis, podríamos enunciar que aquellos/as docentes cuya formación es específica en Sociología (es decir, que son profesores/as o estudiantes avanzados de la carrera), suelen realizar un ejercicio reflexión constante más minucioso a la hora de justificar la utilización de determinados materiales. Muchos/as docentes, cuya formación se encuentra ligada a la Historia o a la Ciencias de la Educación, piensan el vínculo con la actualidad o con recursos audiovisuales sin problematizar por qué seleccionan esos materiales y no otros (muchas veces, refieren encontrar el material en Internet).

Bibliografía:

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje1. Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y, 45.

Dirección General de Cultura y Educación (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Materias Orientadas de 4°; 5° y 6° año. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Marangoni, M., Sisti, P. y Bustamante, A. (2017) Clase 1: Presentación del curso. Abordaje de problemáticas socio económicas a través del cine. Dirección de Formación Continua - DGCyE.

Molinari, V. (2008). La sociología en la escuela. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6262/ev.6262.pdf

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

Pereyra, D. y Pontremoli, C. (2014). “¿La Sociología está Pasada de Moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular” en Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 1, pp. 139-159, enero/marzo de 2014. Disponible en:
http://www.ufrgs.br/edu_realidade