

XII Jornadas Socio UNLP

Recursos didácticos para la enseñanza de la sociología en la escuela secundaria.

Sistematización de los recursoros a diez años de su primera formulación.

Mesa 38

Cecilia Actis (FaHCE UNLP e-mail actisc@gmail.com)

Pamela Ferroni (FaHCE UNLP e-mail pamelaferroni82@gmail.com)

Resumen

Desde 2013 en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales se ha venido solicitando a los y las practicantes la entrega de recursos didácticos para la construcción de cajas de materiales que estuviesen disponibles para cada cohorte. Durante 2024 nos hemos propuesto la tarea de analizar dichos *recursoros* que, por su riqueza y diversidad constituyen un registro potente del trabajo de las Prácticas de la Enseñanza y que a su vez son una valiosa fuente de consulta para la labor docente. El propósito de esta ponencia es presentar una primera sistematización de los recursoros que aporte una mirada general sobre los distintos tipos de materiales desplegados y los temas que abordan. La recopilación de los recursos supuso la sistematización de las entregas a partir de considerar, entre otros, el tema principal, el tipo de recurso, la asignatura destino, año de cohorte y las actividades desplegadas. Esta ponencia da cuenta de ese primer análisis asumiendo que la elección reflexiva de recursos y el uso que de ellos se haga son un canal privilegiado de para la construcción áulica de formas de pensamiento crítico y de desnaturalización.

Saberes y prácticas

El saber didáctico es ante todo un saber en acción, un saber dispuesto en haceres. Sin embargo, no se trata de un saber disperso definible sólo por la dimensión resolutive, técnica del saber hacer; por el contrario, la didáctica se formaliza en teorías que explican y fundamentan la acción pedagógica (Camilloni; 2007:22). Entre otras numerosas contribuciones, la didáctica general ofrece soportes teóricos relativos a lógicas metacognitivas, teorías del currículum, el impacto del contexto social en las aulas,

paradigmas pedagógicos, etc. A su vez son las didácticas especiales las que se preocupan por las particularidades no alcanzadas por la didáctica general y en tal sentido están más cerca de la práctica que esta última (Camilloni; 2007). Entre la gran diversidad de didácticas específicas¹, nos detendremos en algunos rasgos de las disciplinares. Las disciplinas científicas involucran conceptos, procesos, métodos de investigación, modos de intervención en el mundo, debates teóricos y marcos paradigmáticos, entre otras cuestiones. Sin embargo, la enseñanza no transmite esos conocimientos del mismo modo como fueron producidos (Camilloni; 2007:20); entre ellos y los contenidos de enseñanza media la didáctica.

La Sociología recoge para pensarse didácticamente, los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, pero requiere a su vez de la elaboración de un campo didáctico propio que tenga presente sus particularidades. ¿Qué es aquello que la distingue como campo científico, diferente de otras ciencias sociales como la Historia, la Geografía o la Ciencia Política? ¿Cuáles son esas particularidades y luego, cómo devienen de allí los contenidos de enseñanza escolar?

Para una primera aproximación a esta cuestión, y considerando que los recursos que estamos analizando toman mayoritariamente como marco curricular el Diseño Curricular de Sociología de la Provincia de Buenos Aires, hemos repasado los contenidos que prevé el temario, sus conceptos estructurantes y los propósitos a los que aspira². Desde una mirada integral y de síntesis, podemos decir que los contenidos de las unidades temáticas del DCS involucran conceptos, procesos, teorías, fenómenos sociales, tensiones o problemas sociológicos, y tramas históricas en las que aquellos se tejen.

En otro momento, asumiendo que la desnaturalización y la promoción de sentido crítico son el norte de la Sociología, nos preguntamos cuáles eran “los criterios más potentes para poner a dialogar contenidos sociológicos con métodos de enseñanza”. Entonces sostuvimos que

“Entre las estrategias de las que pueden echar mano lxs profesorxs (...) se encuentran la explicitación de la secuencia y el recorte temático ante el repertorio de estudiantes, la historicidad de los conceptos teóricos y la

¹ Según nivel educativo, edades de quienes aprenden, instituciones, particularidades de los sujetos, disciplinas, etc.

² Para ver el DCS:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/sociales/sociologia.pdf>

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)” (Actis et al; 2018:11)

Hoy nos preguntamos más enfáticamente si acaso es posible encontrar lineamientos generales para elegir recursos didácticos para la enseñanza de la Sociología, y luego, si el repertorio de propuestas que circula por las PES puede echar algo de luz a la cuestión.

Según Alliaud la enseñanza supone un trabajo de artesanía cuya clave está en los *saberes de oficio* del enseñante, esto es

“un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio; son, por lo tanto, indisociables de la actividad, del quehacer de los sujetos y de los contextos de desempeño” (Alliaud: 2018;69)

Las fuentes principales de este saber son las vivencias y experiencias de lxs docentes que, según la autora, se encuentran en una posición subordinada respecto de los conocimientos formales (p.71). Valorizar y jerarquizar aquellos saberes situados y probados puede constituir un piso sobre el cual fundar futuras prácticas de enseñanza, no en el sentido pragmático de seguir las reglas de una propuesta que hicieron otros, sino en tanto saber que emana de la experiencia; una experiencia significativa y que constituye la base de un pensamiento reflexivo posterior (p.75).

Estos saberes, difícilmente transferibles y que suelen permanecer ocultos “envasados en quienes los producen” suponen formas de dar a conocer el mundo que merecen ser rescatados, sistematizados e incorporados en la formación docente. Se trata de compartir “en momentos distanciados del quehacer” (p.124) aquello que ha sido valioso en experiencias previas y problematizando lo que apareció como evidente.

En este recorrido de compartir la práctica Alliaud propone mostrar esas experiencias (antes que explicarlas), hablar de ellas (de cómo se hicieron) y escribir sobre ellas.

Entendemos que en los recuseros se alojan esos saberes de oficio, ya que son deliberadamente elegidos por lxs practicantes en tanto -de un modo u otro- han sido significativos en su transcurso por las prácticas de enseñanza, han sido planificados,

discutido su potencial con su docente y con sus pares, probados en cursos reales y por último, objeto de reflexión escrita e intercambio de impresiones en diálogos con otrxs.

En aras de contribuir con el desarrollo de una didáctica especial de la Sociología y asumiendo que la enseñanza es de carácter experimental y está sujeta a la inmediatez del aula, entendemos no hay recetas aplicables de modo general. En tal sentido no vemos en los recursoros una lista de opciones de enseñanza para bajar al aula siguiendo una lógica aplicacionista. Acceder al saber contenido en los recursoros, que como decíamos es situado y reflexivo, y compartirlo, es un modo de escuchar las voces de otrxs que reflexionaron antes sobre su propia práctica, que probaron esos recursos y estuvieron atentos a qué pasaba con ellos en el aula, cómo eran recibidos por sus estudiantes, qué emergentes promovieron. Esa es su mayor riqueza y contribución.

Según Cols las estrategias de enseñanza pueden tener un contenido formativo propio, es decir, valorable independientemente de la dimensión conceptual mediada en la estrategia (Cols; 2004). En esta misma línea Edwards (1995) entiende que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un contenido nuevo” (p. 147).

Por todo ello, el análisis de los recursos desplegados en las PES puestos en diálogo con las reflexiones previas y posteriores de lxs docentes/practicantes representa una contribución a la didáctica de la Sociología.

Historia de los *recursoros*

En 2013 se propuso como una de las actividades finales de las Prácticas de la Enseñanza en Sociología (en adelante PES) la entrega de un recurso didáctico por practicante. La condición era haber usado ese recurso en el trayecto formativo de las PES y socializarlo para uso de toda la cohorte en la forma de una “caja de herramientas didácticas”. Por un lado, imaginábamos que podría ser un insumo de utilidad para lxs nuevxs profesores de Sociología³, pero a la vez, veíamos en la tarea una forma de dejar una huella. La primera caja intentaba conservar algo de aquello que circula silenciosa pero habitualmente en las

³ Las PES son el tramo final de la carrera del Profesorado en Sociología y la gran mayoría de quienes cursan, se reciben con esta materia.

prácticas: la búsqueda de nuevos materiales, la puesta en práctica de la creatividad, la capacidad reflexiva y el intercambio de impresiones con los pares.

Sin ningún conocimiento de edición digital, la caja de 2013 circuló por pen-drives en formato Word (;!). Al año siguiente cuando repetimos la experiencia, un practicante sugirió que la caja se llamara *Recursero* y que estuviera disponible en un drive. A partir del contexto pandémico comenzamos a usar plataformas de internet: Padlet y Sites. A partir de 2022 las hicimos de acceso público (previo envío de autorización de lxs autores) y compartimos el link con los colegios que alojan practicantes año a año.

En 2023 se cumplieron diez años de aquella primera experiencia y un poco porque siempre es necesario movilizar la identidad de los saberes y de los espacios curriculares, un poco porque allí se condensan quehaceres y prácticas de nuestra disciplina, es que nos propusimos abrir esas cajas y releerlas. Lo que presentamos a continuación es una primera sistematización⁴ sobre la cual estamos haciendo, además, análisis específicos⁵.

Comentarios preliminares

Las PES son una materia anual pero las prácticas en los cursos destino se producen durante el segundo cuatrimestre, generalmente entre los meses de agosto y octubre (a veces extendiéndose hasta noviembre) cumpliendo cada practicante un total de 18 horas de clase. Los temas a partir de los cuales cada estudiante hará la experiencia de sus prácticas no son elegidos por ellxs, sino asignados por lxs docentes de sus cursos, siguiendo, principalmente, el criterio de sus cronogramas/planificaciones.

La entrega del recurso, si bien tiene incidencia en la nota final de la materia, no es condición de aprobación. Por su parte las autorizaciones para distribuirlo en cada cohorte y publicarlo en la web en el caso de los últimos dos años son de carácter optativo.

Todos los recursos presentados son discutidos y problematizados en el transcurso de las PES con docentes de la cátedra y con otrxs practicantes. Estos intercambios se producen antes de llevarlos a los cursos destino y luego son objeto de una reflexión post clase en la

⁴ Esta tarea la estamos llevando adelante como parte de las actividades de las adscripciones de la cátedra, Cecilia Actis (prof. adjunta), María Tur Murillo, Eugenia García, Juliana Anderson y Pamela Ferroni (adscriptas)

⁵ En estas jornadas se están presentando otras dos ponencias que analizan en los recurseros, el abordaje de los clásicos de la Sociología (García y Actis) y la desigualdad (Anderson y Tur Murillo)

que lxs practicantes reportan a su docente de seguimiento⁶ lo acontecido en el devenir del encuentro áulico. Esta instancia de reflexión implica un momento de aprendizaje subjetivo en el que se revisa cada etapa de la práctica, desde los criterios por los que se seleccionaron los recursos hasta los objetivos alcanzados a partir de la utilización de los mismos en las actividades propuestas.

Para cumplir con la entrega cada practicante elige un recurso propio y lo envía completando una plantilla que incluye materia, tema, título, recurso, síntesis del contenido, propósito, consignas de trabajo si las hubiere, características del grupo destino, duración del encuentro y secuencia de las actividades. Una vez recogidos todos los recursos de la cohorte se hace un orden temático y se arma el recursero final que se distribuye luego del encuentro de cierre, a fin de año. Como decíamos, todos los recursos presentados son discutidos y problematizados en el transcurso de las PES con docentes de la cátedra y con otrxs practicantes.

Criterios de sistematización de los recurseros

Para tener una primera aproximación general diseñamos una matriz de datos que incluye las siguientes variables: cohorte, título del recurso, contenido específico, recurso principal, recurso secundario, tipo de vínculo educativo que promueve la actividad, actividad principal y asignatura en la cual fue presentado el recurso.

En cuanto a los contenidos específicos optamos por una categorización extensa que nos permitiera en una segunda etapa arribar a una clasificación menos desagregada. Así tenemos: teoría social (según autor/escuela: Marx, Durkheim, Weber, Bourdieu, Foucault, funcionalismo, y Escuela de Chicago/teoría del etiquetamiento), Derechos Humanos, política y ciudadanía, trabajo, globalización, cultura y consumos culturales, desigualdad, en clave sociológica (cuando el contenido de enseñanza es el pensar sociológico⁷), métodos, familia, pobreza y trama histórica (cuando se trabaja sociológicamente con un acontecimiento histórico⁸).

⁶ Cada practicante es asignadx a una docente de la cátedra para la entrega de la propuesta pedagógica de las PES, que es quien hace el seguimiento de todo el recorrido y las observaciones de las clases.

⁷ Por ejemplo, enseñar a desnaturalizar o poner en tensión el vínculo sujeto/estructura, entre otros

⁸ Por ejemplo, recursos sobre el proceso de colonización, el modelo agroexportador, el sistema educativo sarmientista, entre otros.

En varios recursos estos contenidos se entrecruzan. El criterio en ese caso fue volver sobre el propósito de la clase para desprender de allí cuál era el contenido principal.

Para categorizar los recursos optamos por un criterio que permita distinguir el tipo de lenguaje utilizado. Así, las opciones a las que arribamos fueron: estético literario, estético fílmico, estético musical, estético visual, audiovisual elaborado con fines didácticos, texto académico, texto tomado de un manual, texto de producción propia, texto producido/disponible en redes, texto legal, palabra oral, estadísticas, biografías, art. periodístico, publicidades (soporte digital gráfico) y objetos.

En cuanto al vínculo pedagógico que se promueve desde la actividad distinguimos cuatro tipos: grupal, de a pares, colectivo e individual.

Por último, en relación a las actividades o tareas propuestas para que lxs estudiantes realicen, pusimos el foco en el tipo de disposición que requiere desplegar. En tal sentido las categorías fueron: debate/intercambio (cuando lo central de la actividad está en el intercambio entre pares), conceptual, integrador/relacional (cuando se busca la articulación de varios conceptos, contenidos o textualidades), estético, de resolución de problemas y juego de roles/simulación.

Primeros análisis

Si bien no hemos terminado con la tarea de procesamiento de los recursos (hasta el momento contamos con alrededor del 35%) de los 232 recursos disponibles, podemos comenzar a compartir algunas primeras lecturas relativas a los temas, recursos y actividades principales.

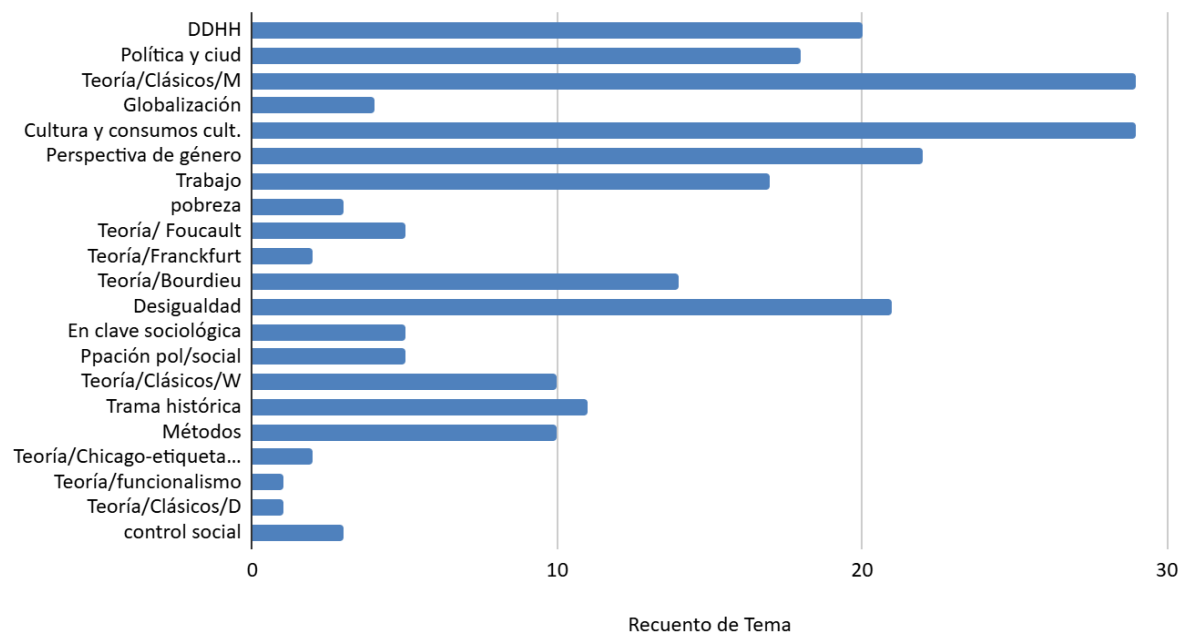
En cuanto a los contenidos, se observa una preeminencia de temas de teoría social, seguido de cultura y consumos culturales, desigualdad y perspectiva de género en similares proporciones, derechos humanos, trabajo y trama histórica. Como decíamos, esto se corresponde en buena medida con el orden temático que sugiere el DCS y en tal sentido no responde a decisiones pedagógicas de lxs practicantes.

En cuanto al tipo de vínculo pedagógico que se propone en los recursos, vemos que en los primeros cuatro años (que son los que por el momento tenemos cargados en la base de datos) hay un fuerte predominio de actividades de tipo grupal, colectiva y en parejas, mientras que los trabajos individuales son los menos elegidos.

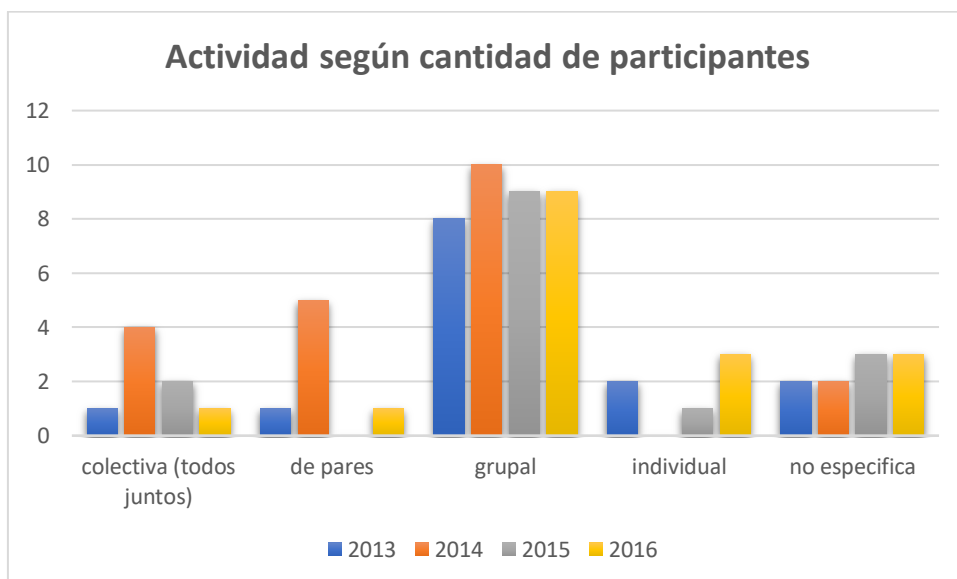
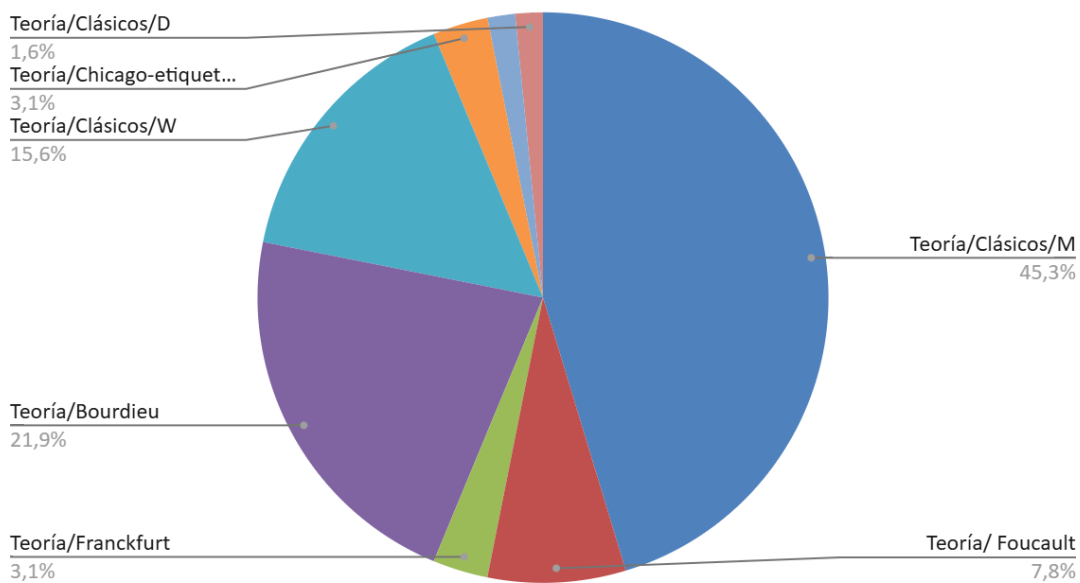
Por último, en relación al tipo de actividad según las operaciones cognitivas o disposiciones que hay que desplegar, observamos que mayoritariamente se trata de actividades de integración o búsqueda de relación (aquí encontramos recursos que procuran la realización de relaciones conceptuales, integraciones temáticas con contenidos vistos previamente, puesta en diálogo de conceptos con situaciones de actualidad o tomadas de noticias periodísticas, ejercicios de interpretación de materiales estéticos a la luz del contenido conceptual, entre otros). Luego encontramos propuestas de tipo conceptual que aspiran a que en la actividad se esclarezcan los contenidos de la clase, se delimite el alcance terminológico del contenido, se rastreen ideas en textos, entre otros). Le siguen las actividades de intercambio o debates entre pares y luego actividades lúdicas.

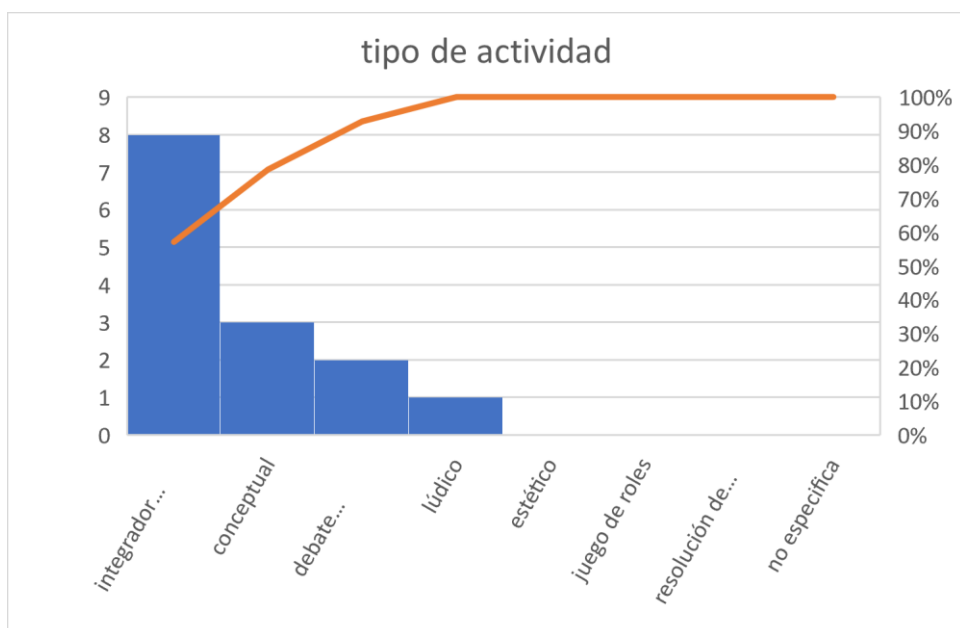
Presentamos a continuación los primeros gráficos para visualizar estos análisis.

Contenidos



Contenidos: teoría social





Comentarios finales

Por tratarse de un proyecto de cátedra en curso, en esta ponencia estamos mostrando los primeros análisis en un paneo general que contempló para los contenidos, todos los recuseros disponibles y para los recursos principales, las actividades y los vínculos pedagógicos que éstas promueven, los primeros cuatro años. Esperamos en una segunda etapa dar cuenta de la totalidad de los recursos, así como del resto de las variables utilizadas, incorporando cruces entre ellas. Esperamos también poder rescatar desde perspectivas cualitativas, aquella información que no es posible de sistematizarse en una base de datos ya que se encuentra en los comentarios que realizan lxs practicantes luego de un ejercicio de reflexión posterior a su puesta en escena en el curso.

Retomando el concepto de *saberes de oficio*, el trabajo de sistematización de los recuseros supone para este proyecto de cátedra, un aporte a la didáctica especial de la Sociología ya que toma como objeto de indagación recursos y estrategias desplegados para compartir nuestra disciplina en cursos de nivel medio, así como las narrativas de sus propios hacedores. Esperamos que los análisis presentados en esta ponencia puedan completarse y profundizarse en una etapa posterior y que ésta constituya una contribución valiosa para la disciplina así como para la formación docente.

Bibliografía

ACTIS, C., CUESTAS, P., DI BASTIANO, R., FUX, J., MÉNDEZ ISLA, M., MOLINARI, V. Y SOSA, N. (2018): Sociología y educación secundaria: reflexiones en torno a los contenidos del DC de sociología de la Prov. de Buenos Aires. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la UNLP; disponible en <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82301>

ACTIS, C., CUESTAS, P. Y FERRONI, P. (2022): Enseñar sociología en educación media: sentido crítico, racionalidad y universo simbólico. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología UNLP 2022; Disponible en <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/jornadassociologia/xi-jornadas/actas/ponencia-220711100528531949>

ALLIAUD, A. (2018): Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio; Paidós; Buenos Aires

CAMILLONI, A. (2007): El saber didáctico; Paidós; Buenos Aires

COLS, E. (2004) “Programación de la enseñanza”. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras disponible en <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>

EDWARDS, V. (1995): Las formas del conocimiento en el aula en Rockwell, E. (1995): *La escuela cotidiana*; Fondo de Cultura Económica; México