

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

La sociología en la escuela media: algunos interrogantes.

Nelson Maizares.

Cita:

Nelson Maizares (2013). *La sociología en la escuela media: algunos interrogantes*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/389>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

X Jornadas de Sociología de la UBA.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa 36. La sociología en el nivel medio y superior: enseñanza, debates y experiencias.

Título de la ponencia: La sociología en la escuela media: algunos interrogantes

Autor: Maizares, Nelson Omar. Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, Universidad Nacional de Tucumán.

Las ciencias humanas tienen como particularidad que consideran su objeto lo que es su propia condición de posibilidad.

Dominique Lecourt, *Forum Diderot*, 1998.

Introducción

La reforma del *curriculum* de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (UNT) de 1959 incorporó una asignatura denominada “Sociología” al plan de estudios de la educación media, en el último grado del Ciclo Superior de la modalidad Bachiller con intensificación en ciencias y en humanidades. Luego de la revisión de dicha propuesta, en 1963 se estableció una nueva asignatura que integró dos campos de saberes de las Ciencias Sociales (sociología y economía), integración que supuso el desafío del trabajo conjunto y articulado de dos docentes que favorecieran el análisis y la reflexión de diferentes problemáticas actuales, locales, regionales o mundiales, desde una perspectiva social y económica en las adolescentes del último año de la educación media.

La posibilidad de integración de contenidos planteó a su vez, la necesidad de que los docentes responsables de la asignatura acordaran por una parte, estrategias de enseñanza que tendieran a la integración de experiencias individuales, sociales, de conocimientos y en el diseño curricular, y por otra, el abordaje de algunas dificultades de carácter didáctico para el desarrollo del espacio curricular.

El propósito de esta ponencia es el de ensayar una primera aproximación a ejes temáticos que pueden estructurar una propuesta de contenidos curriculares de la sociología en la escuela media y también algunas cuestiones en torno a su desarrollo curricular.

Un punto de partida: los procesos de enseñanza de la sociología situados

Resultan interesantes retomar las percepciones de quienes recién van apropiándose del rol docente como profesionales de la enseñanza, en el trayecto de la formación inicial, interesantes porque quizás el sentido de las narraciones -algunas veces llamadas “memorias”- pueden reeditar y resignificar a su vez, la experiencia del lector.

A partir de los trabajos escritos finales de los alumnos residentes en el espacio de las prácticas, Cuesta y Molinari (2009) sintetizan algunas de las características que asume la enseñanza de la sociología en las escuelas secundarias. A ese respecto concluyen de manera provisoria:

a. El panorama poco alentador sobre la mirada de los practicantes acerca de la “sociología enseñada”. Destacan que:

Los practicantes señalan que esta [la enseñanza de la sociología] se reduce a la repetición poco problematizada de una única propuesta editorial que además ellos analizan como funcionalista y poco adecuada “para socializar la Sociología”. Esto debido principalmente a la mirada de la disciplina y la sociedad que ofrece, estática y poco proclive al cambio; así, se presenta como un texto cerrado que no permite problematizar ni fomenta la discusión sobre los conceptos y sus implicancias.

b. El análisis de los programas de Sociología con los que los residentes elaboraron sus planes de clase, aparece poco halagüeño. Observan que:

[Los programas de sociología] no tienen lógica interna y carecen de fundamentación que avale la selección de contenidos. Esto claramente es uno de los principales problemas de la Didáctica de la Sociología en tanto no se han establecido las estructuras sustantivas para la enseñanza escolar, pues no se ha trabajado sobre aquello que la Sociología puede ofrecerle a un adolescente en la escuela, que esquemas de pensamiento, en términos de Bourdieu (1989), el para qué de la Sociología escolar. Si bien los programas y los textos ofrecen una mirada posible, esta no parece adecuada como lo prueban los problemas, las preguntas y dilemas de los practicantes.

c. Las propuestas de los residentes, en términos de estrategias de enseñanza, resultaron ser variadas. Señalan que:

[Los alumnos] intentaron, en algunos casos como el de Gerardo y Rita pensar una didáctica de la Sociología superadora de la que registraron en las aulas de la E.E.M. 8 turno noche, pensando muy bien qué contenidos enseñar, cómo hacerlo y con qué objetivo. Además todos los residentes utilizaron cuantiosos materiales, diversos, y trabajaron sobre los problemas de las prácticas de escritura y lectura en la escuela secundaria. Buscaron, también, cambiar la lógica de las clases para poder instalar el debate y la discusión sociológica en un plano diferente al del “sentido común” (...). Exploraron las posibilidades del discurso literario para la enseñanza de la Sociología, mirada recorrida por la enseñanza de la Historia (...).

Frente a estas consideraciones insatisfactorias de la mirada de los residentes, las autoras cierran su trabajo destacando el sentido positivo del desafío que reconocen los propios residentes en la construcción de nuevas formas de hacer circular el conocimiento sociológico en la escuela secundaria.

Sin perder de vista las dos primeras consideraciones destacadas a partir de la escritura de alumnos residentes, las mismas pueden invitar a una reflexión de segundo orden y contribuir así al planteo de algunos elementos configuradores de una didáctica de la sociología en la escuela secundaria “en construcción”. A tales reflexiones las denominaré “cuestiones”, cuestiones en torno al lugar del libro de texto en los procesos enseñanza y otra más bien orientada a la selección de los contenidos escolares y su “elaboración didáctica”¹ –la sociología en la escuela secundaria-.

¹ Esta es la expresión que opta Jean-Françoise Halté, desde el campo de la enseñanza del francés, en reemplazo de la “transposición didáctica”, más afín al campo de la didáctica de la matemática a partir de los desarrollos de Yves Chevallard. Citado en GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (2005): “La transposición didáctica: historia de un concepto”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 1, p. 96.

El libro de texto como objeto cultural... ¿portador de conocimientos empobrecidos?

En otro lugar (Maizares, 2012), hicimos referencia a la superación de un planteo dicotómico sobre la utilización del libro de texto en la clase, ese “hermano” y compañero insustituible, al decir de Gimeno Sacristán. En palabras del pedagogo español,

El libro de texto viene a representar un último paso en el proceso de especialización pedagógica de los procesos de transmisión de los saberes, el último reductor de la experiencia en las aulas².

Los libros de texto para Teun van Dijk constituyen

Un género, o tal vez una clase de géneros, del discurso educativo escrito [...] que tiene como objetivo el inculcar a sus nuevos miembros, sobre todo los niños y adolescentes, las representaciones sociales dominantes (conocimientos, actitudes, ideologías, normas, valores, principios, hábitos, prejuicios, etc.) de una cultura y de una comunidad ideológica (país, región, ciudad, religión, secta, partido, etc.). Los libros de textos tienen dimensiones lingüísticas, discursivas, semióticas, cognitivas, comunicativas, sociales, culturales, históricas, y económicas, que necesitan ser estudiadas de una manera integral y multidisciplinaria³.

Así, la categoría “libro de texto” incluye manuales, libros de lectura, cartillas, guías de trabajo prediseñadas, cuadernillos de ejercitaciones, atlas geográficos, históricos, textos literarios, científicos, enciclopedias, cuadernos, muestrarios, etc. Martínez Bonafé sostiene que cada libro involucra:

- una estrategia restrictiva del significado vinculada fundamentalmente a las selecciones que el autor realiza sobre el cuerpo del conocimiento, pero también a la selección de un libro que realiza el docente y a la relación que se establece entre el libro y el alumno para el que fue seleccionado;
- un cierto efecto de seguridad observable en el tratamiento no conflictivo del contenido científico que, a su juicio, responde al modo en que se comprende la selección cultural en el currículo;
- códigos de seguridad y separación en el alumnado como construcción social, que implican la necesidad de aprendizaje de reglas para lograr el éxito en las actuaciones dentro de la institución educativa, desde el rol de alumno como constructo teórico al que se le asignan una serie de exigencias propias.

Asimismo, considera que los libros de texto se convierten en sistemas prefabricados que incluso llegan a presentar pre-elaboraciones del currículo para “ahorrar tiempo”, mediatizando la relación entre profesores y estudiantes y actuando como instrumento de control técnico sobre el accionar docente⁴.

La organización y secuenciación de actividades de enseñanza estructuradas *solamente* en función de un único libro de texto detona una paradoja:

(...) la paradoja de que existiendo múltiples formas de leer y disponiendo de numerosos materiales, en los que ejercer las funciones de la lectura, en la pedagogía más al uso en las escuelas, sin embargo, con el dominio de espacio y de tiempo escolar que tienen los libros de

² GIMENO SACRISTÁN, José (2009): “Grandeza y miseria del libro de texto”, en GIMENO SACRISTÁN, José y otros (2011): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Morata, Madrid, p. 115.

³ VAN DIJK, Teun A. (comp.) (2000): *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*, Gedisa, Barcelona.

⁴ MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002): *Políticas del libro de texto escolar*, Morata, Madrid, p. 21.

texto, se reducen drásticamente las posibilidades de las formas, las funciones y los materiales de lectura. Y en esa especialización o reducción el libro de texto se configura como el instrumento que realiza esas funciones de forma monopolista⁵.

Lo positivo del libro de texto: puede orientar a aquella pregunta de “Profe, ¿me podría dar un ejemplo de lo que está explicando?” Y direccionar la respuesta a diálogos ficticios, viñetas, relatos, fotografías, dibujos, etc. que pueden permitir ampliar o profundizar alguna apreciación conceptual.

De lo antes dicho, podemos concluir que un libro de texto puede resultar un recurso valioso de trabajo con los alumnos pero también sería deseable conocer otras propuestas editoriales, e incluso, de ser posible, acercar tales propuestas al grupo de alumnos, sin desaprovechar las posibilidades de utilización de otros materiales y recursos visuales, audio-visuales o informáticos.

La elaboración didáctica de los contenidos escolares o “a falta de tortas”...

Camilloni (1993) traza acertadamente la complejidad de arribar a puntos de referencia para pensar dimensiones de la enseñanza de las ciencias sociales, en las cuales incluimos a la sociología. Al respecto nos dice:

La enseñanza de las ciencias sociales constituye una compleja tarea, ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas, que si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza y evidencia en razón de la problemática propia de los contenidos con los que debe trabajar⁶.

La disciplina de base para la selección, organización y secuenciación de contenido la constituye la “sociología”(¿o las sociologías?). Retomando planteos foucaultianos, podemos distinguir al menos dos usos de la expresión “disciplina” relacionados entre sí: uno en el orden del saber (forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos) y otro en el del poder (el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos). Si ponemos en foco la disciplina “sociología”, Nisbet señala que

La historia del pensamiento se suele abordar de dos maneras. La primera y más antigua parte de los *dramatis personae*, los propios pensadores cuyos escritos proporcionan la materia bibliográfica de aquella (...) El segundo enfoque se dirige, no a los hombres, sino a los sistemas, escuelas o *ismos* (...) Esto nos lleva a un tercer enfoque: el que no empieza por el hombre ni por el sistema, sino por las ideas que son los elementos de los sistemas.

Sin ánimo de dar una pincelada sobre los debates y embates teóricos que hoy caracterizan al campo de la sociología, por otra parte multiparadigmático, sí

⁵ GIMENO SACRISTÁN, José (2009): *Op. cit.*, p. 113.

⁶ CAMILLONI, Alicia R. W. de (1993): “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”, en AISENBERG, Beatriz – ALDEROQUI, Silvia (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires, pp. 25.

nos animamos a delinear una cartografía posible sobre recorridos conceptuales⁷ en el campo.

LA DIFERENCIACION SOCIAL	LA RACIONALIDAD	LA CONDICION MODERNA
<ul style="list-style-type: none"> • Émile Durkheim. Problemas y promesas de la diferenciación social. • Talcott Parsons o la tentación de la integración perfecta. • Pierre Bourdieu, del <i>habitus</i> a la <i>histéresis</i>. • Niklas Luhmann. La contingencia por la diferenciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Max Weber. Las ambigüedades de la racionalidad. • Norbert Elías. La racionalidad como autocontrol. • Herbert Marcuse. La racionalidad unidimensional • Michel Foucault. La racionalidad como sujetamiento. • Jürgen Habermas. La racionalidad y la democracia 	<ul style="list-style-type: none"> • Georg Simmel o la modernidad como aventura. • La Escuela de Chicago o la condición humana en la ciudad moderna. • Erving Goffman. La condición moderna o la sospecha permanente. • Alain Touraine. El sujeto de la condición moderna. • Anthony Giddens. La condición moderna como distancia espacio-temporal

Entendemos por contenidos curriculares aquellos

Contenidos escolares que son seleccionados tanto por su valor intrínseco como por su significado en el proceso de desarrollo personal y presentan una relación directa con los diversos objetivos de aprendizaje que pueden proponerse en el planeamiento del currículo. Pueden distinguirse en ellos tres categorías: conocimientos, valores y actividades de la vida humana. Estos contenidos son extraídos a partir del análisis de la estructura conceptual y metodológica de las diversas disciplinas, de los principales sectores de respuestas culturales que se corresponden con situaciones permanentes de la vida humana, de los productos de estas respuestas culturales que han adquirido proyección histórica, de los problemas sociales actuales, y de aspectos significativos del medio ambiente⁸.

En otros términos, y manteniendo una analogía entre contenidos curriculares y contenidos escolares, podemos decir que los mismos son una resultante de

La articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico; el contenido liga un recorte cultural a ciertas intenciones educativas de un sistema o un programa educativo. El contenido es siempre resultado de complejos procesos de selección, secuenciación y organización a través de los cuales se transforma un conocimiento producido en contextos sociales especializados en una versión accesible a unos destinatarios singulares –ajenos a dichos ámbitos- y adecuada para ciertos propósitos –no necesariamente coincidentes con los de sus productores⁹.

⁷ Adaptado de MARTUCCELLI, Danilo (1999): *Sociologies de la modernité. L'itinéraire du xx^e siècle*, Gallimard, París

⁸ SASTRE DE CABOT, Josefa (1978): "¿Qué son los contenidos curriculares? Imprecisiones en el uso de esta expresión", *Actas del Congreso Nacional de Ciencias de la Educación*, Tomo 1, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, p. 126.

⁹ BASABE, Laura – COLS, Estela – FEENEY, Silvina (2004): "Los componentes del contenido escolar", *Cuaderno de Didáctica I*, 5/35/02, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 5

Tomemos como ejemplo el siguiente recorte de contenidos curriculares “de máxima” orientado a adolescentes de diecisiete años.

El diseño curricular para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires de 2010, incorporó la materia “Sociología” en Quinto Año, en dos orientaciones: Ciencias Sociales¹⁰ y Educación Física. El siguiente mapa curricular da cuenta de la propuesta de los contenidos curriculares a ser trabajados en la materia:

Conceptos estructurantes	Ejes y núcleos de contenidos
Sujetos	La sociología.
Contextos socioculturales	Los problemas de la sociología/Las principales corrientes sociológicas.
Relaciones de poder	
Clases sociales	El capitalismo en cuestión.
Género	Desigualdad.
Alienación	La globalización.

La selección de contenidos adopta una forma de ordenamiento de la enseñanza en términos de programación, y una de sus resultantes, la planificación de aula en un contexto temporal (anual, cuatrimestral, etc.):

Unidad 1. La sociología

Unidad 2. Los problemas fundantes de la sociología y las principales corrientes sociológicas

- ¿Cómo surgió el capitalismo según la teoría sociológica?
- Lo individual y lo social. El suicidio en Durkheim
- La alienación o enajenación
- El fetichismo de la mercancía
- La microsociología
- El problema de la racionalidad y la burocracia
- Variaciones

Unidad 3. Clase social, estratificación y desigualdad

- Teorías sobre la clase y la estratificación
- La construcción social y cultural de las clases sociales, de género y de raza
- Gusto y clase social.
- La desigualdad
- La teoría del campo

Unidad 4. El mundo sociocultural contemporáneo y la globalización

- La globalización
- Modernidad, posmodernidad y globalización: análisis comparativo
- La construcción cultural del otro y del nosotros en las sociedades

Proyecto e investigación escolar en torno de un fenómeno cultural.

La cita de Nisbet probablemente nos señale un horizonte de desafíos a tener en cuenta a la hora de pensar algunos elementos que contribuyan a la arquitectura de una didáctica de la sociología en la escuela secundaria: los contenidos de la enseñanza.

¹⁰ Sólo esta orientación, se continúa en 6° Año con una materia denominada “Proyectos de investigación en ciencias sociales”.

¿Cómo lograr un equilibrio entre el criterio biográfico y contextual de un pensador, el sistema de ideas que postuló y los conceptos fundamentales, estructurantes, del sistema, para organizar una propuesta de enseñanza de la sociología destinada a adolescentes y jóvenes?

Desde un punto de vista didáctico, el interrogante anterior, al que podemos denominar logo-sociocéntrico, se nos muestra parcial porque hay otro complementario que llamamos psico-céntrico, es decir aquel que responde a los intereses, inquietudes, expectativas, al desarrollo cognitivo de los alumnos relacionado con los procesos de construcción de conocimientos y contenidos específicos, en nuestro caso de la sociología.

Por lo pronto, no se debe olvidar una recomendación planteada por la Comisión sobre la reflexión sobre los contenidos de la educación francesa, comisión encabezada por Pierre Bourdieu y François Gros:

El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad.

Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensar es más o menos indispensable por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en tal o cual clase); por otro lado su transmisión es más o menos difícil, en ese nivel del curso, dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros correspondientes¹¹.

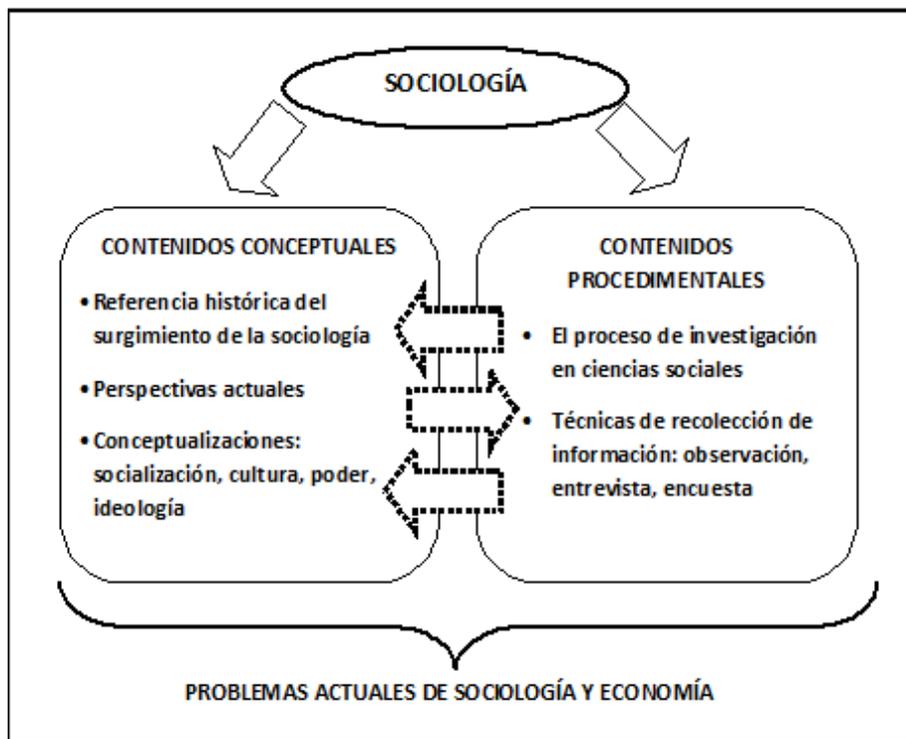
Una propuesta de trabajo de contenidos de la sociología en el marco de “Problemas actuales de sociología y economía” en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (UNT)

Los objetivos de aprendizaje que se plantea el trabajo con las alumnas se orientan a:

- Plantear interrogantes y analizar diferentes situaciones de la problemática económica y social del país y de la provincia.
- Contribuir mediante aportes de ideas a la mejor comprensión de la problemática económica actual.
- Apreciar la convergencia de factores sociales, económicos y culturales en la aproximación a una problemática social.
- Diferenciar *grosso modo* perspectivas teóricas de la economía y la sociología en el análisis conceptual de lo social.
- Fundamentar la interrelación dinámica entre sociedad y cultura.
- Ensayar la aplicación de procedimientos para la recogida de información como iniciación en la investigación social.

El mapa de contenidos que socializamos con las alumnas al inicio de año escolar adopta la siguiente disposición:

¹¹ Es el Cuarto Principio para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza. BOURDIEU, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo Veintiuno, México, p. 136.



(Maizares, 1993)

Teniendo en cuenta los propósitos formativos, uno de los recursos al que se puede apelar para favorecer la diferenciación *grosso modo* de perspectivas teóricas en la conceptualización de lo social lo constituye el siguiente cuadro que permite mínimamente posicionarse de manera pendular, polarizada, en la comprensión de categorías analíticas a partir de las cuales pueden realizarse sucesivas aproximaciones a la comprensión de lo social:

Dos principales perspectivas sobre la sociedad¹²

PERCEPCION DE:	TEORIA FUNCIONALISTA	TEORIA DEL CONFLICTO
SOCIEDAD	Un sistema estable de grupos cooperativos.	Un sistema inestable de grupos rivales.
VALORES	El consenso de valores mantiene unida a la sociedad.	Los intereses contrarios dividen a la sociedad; la ilusión sobre un consenso de valores es impuesta por grupos o clases dominantes.
INSTITUCIONES (escuela, iglesia, MMC)	Favorecen los valores comunes y la lealtad a ellos.	Favorecen los valores y lealtades que protegen los privilegiados.

¹² Adaptado de HORTON, Paul B. – HUNT, Charles L. (1980): *Sociology*, McGraw Hill, New York, pp. 11-15 [Traducción realizada por Nelson Maizares, 1993]

LEYES Y GOBIERNO	Refuerzan las normas que reflejan los valores comunes de la sociedad.	Refuerzan las normas impuestas por los grupos o clases dominantes para proteger sus privilegios.
CONFLICTO SOCIAL	Ocasional y temporario; luego se logra un nuevo equilibrio.	Continuo e inevitable; acompañado por una represión disfrazada en leyes.
CLASES SOCIALES	Surgen de la diferenciación de roles que cumplen las personas y los grupos.	Surgen del éxito de algunos al imponer la explotación a otros.
CAMBIO SOCIAL	Procede de los cambios en las necesidades funcionales de la sociedad.	Se da cuando una clase o grupo impone cambios a otros.

Las problemáticas sociales y económicas que se proponen a las alumnas buscan concitar y orientar su atención para iniciar el recorrido de una aproximación conceptual y su valoración, teniendo en cuenta principalmente el interés que las alumnas le asignan al momento de elegir las y re trabajarlas sistemáticamente. Ello supone asumir la variabilidad de las propuestas que pueden cambiar por grupo. Veamos un menú de ellas:

Protección del medio ambiente y la cuestión social y económica en la Región NOA

El principal problema que afecta al uso de las aguas dulces en Argentina, proviene de los procesos de contaminación a que están sometidas sus fuentes, los que obedecen a distintas causas y orígenes (urbano, industrial, agrícola, minero). Por otra parte, la contaminación en las provincias de la Región también es significativa, fundamentalmente en la zona cordillerana, donde existe estancamiento del aire, superando en algunos casos los niveles internacionales aceptables. Para enfrentar estas situaciones, por ejemplo, las autoridades jurisdiccionales han tomado la iniciativa de implementación de diversas estrategias de reordenamiento del transporte vial y carretero, desregulaciones, transferencias al sector público, medidas de preservación del medio ambiente, etc., con el fin de contrarrestar los efectos negativos, entre otros, para la salud de la población, que trae aparejado el fenómeno de la contaminación.

La desigualdad socio-económica en Argentina: implementación de planes y programas sociales

En Argentina, las políticas sociales del Estado y sus diferentes organismos de gobierno, surgen a mediados de la última década del siglo XX, durante la presidencia del Dr. Carlos Saúl Menem. Se tradujeron en el desarrollo de diferentes planes tales como el Plan "Familias", "Jefes y Jefas de Hogar", "Manos a la obra", Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, Programa de Empleo Comunitario, de Apoyo Económico a Micro-emprendimientos para trabajadores con discapacidad, etc. Los mismos consistieron básicamente en la asignación de distintos montos de ayuda económica con un propósito de gestión de iniciativas de índole social y/o económica, por parte de sus beneficiarios. Esta estrategia tuvo una finalidad paliativa y compensatoria de las consecuencias derivadas de la desregulación del sector de empleo y la profundización de la segmentación social de aquel contexto socio-económico. Hoy es posible analizar, en este marco, el sistema no contributivo de asignación universal por hijo para protección social.

Procesos de globalización, neoliberalismo y organismos internacionales

La globalización, entendida como un proceso fundamentalmente económico con consecuencias sociales, consiste en la creciente integración de las distintas economías nacionales en un único mercado capitalista mundial. En un contexto neoliberal y en la última década del siglo XX, este proceso fue alentado en distintos países por acciones de organismos internacionales tales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico europea y otros. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), surge luego de la Segunda Guerra Mundial. Hoy es considerada como una de las mayores asociaciones

de gobierno global que promueve, desde su sede en New York y en Ginebra, asistencia técnica para la cooperación en diferentes asuntos como el derecho internacional, la paz, la seguridad internacional, el desarrollo económico y social, asuntos humanitarios y la defensa de derechos humanos.

Actividades sociales y económicas: empleo y desempleo en la Argentina de principios del siglo XXI

En el último cuarto del siglo XX, los cambios en el sector laboral argentino han sido intensos y profundos. La globalización de las comunicaciones y los mercados de intercambio financiero, ha producido una nueva división de trabajo, una fase acelerada de deslocalizaciones empresariales y un proceso de concentración de capitales en grandes oligopolios en casi todos los sectores de la economía nacional, aumentando el fenómeno del desempleo. La flexibilización laboral ha instituido un nuevo modelo regulador para el manejo de los derechos laborales en el interior de las empresas y organizaciones privadas inmersas en una lógica capitalista y de libre mercado y ha alentado la revisión y construcción de categorías para el análisis y la medición de la dinámica del mercado laboral y la problemática ocupacional.

Evolución de la deuda externa de la República Argentina y crisis institucional 2001

La deuda pública externa tiende cada vez más a direccionar las políticas económicas y sociales del Estado argentino, en términos de responsabilidad fiscal. A partir del acelerado crecimiento de la deuda desde fines de los '70, los distintos gobiernos han intentado -e intentan- superar la situación de condicionamiento económico a que se ven sometidas las políticas del Estado. A principios del siglo XXI, la Argentina entró en cesación de pagos de su deuda externa pública, derivando en una crisis institucional durante el gobierno del Dr. Fernando de la Rúa. La suspensión de pagos alcanzó en principio a los acreedores privados externos con tenencia de títulos públicos aunque luego comprendió también a los organismos financieros y oficiales internacionales.

El comercio exterior de Argentina y el desarrollo socio-económico

Se entiende por comercio exterior al intercambio de bienes y servicios entre países, basado en una creciente división internacional de la producción y del consumo. El comercio internacional permite a un país especializarse en la producción de determinados bienes de manera eficiente y a menores costos, y potenciar, en consecuencia, su economía. A su vez, la mejora de la economía genera condiciones para el desarrollo social, cultural y político de los habitantes e instituciones de un Estado. La balanza comercial de un país da cuenta de la diferencia entre exportaciones e importaciones que se realizan durante un período de tiempo, pudiendo ser su resultado positivo (superávit) o negativo (déficit). Las secuencias de operaciones de exportación/importación de mercaderías también pueden generar líneas de crédito de entidades financieras.

Pistas para una didáctica de la sociología en la escuela secundaria

Si nos atenemos a la procedencia etimológica de la acción de “enseñar”, postulamos que el grupo de sinónimos que utilizamos en español para ‘educar’, a saber ‘enseñar’, ‘instruir’, ‘formar’, originarios todos del latín, guardan una idea análoga: la de brindarle algo a alguien que no lo posee, es decir, la acción de un polo activo de la relación que viene a suplir una carencia del otro polo, generalmente pensado como pasivo.

‘Enseñar’ viene de *insignare*, literalmente ‘colocar un signo’, ‘colocar un ejemplo’. La base de este término es de raíz indoeuropea (...) cuyo significado es ‘seguir’, de modo que *signum*, el formante principal de *insignare*, remite al sentido de ‘señal’, ‘signo’, ‘marca’ que es preciso

seguir para alcanzar algo. El 'signo' es entonces, 'lo que se sigue' y 'enseñar' es colocar señales para que otros puedan orientarse (...) ¹³.

Los estudios de investigación y la producción que arrojan los informes resultantes aún parecen escasos pero potenciales en materia de configuración de una didáctica específica, en nuestro caso, de la sociología en la escuela secundaria.

Un interrogante sigue en pie: ¿cómo instalar el debate y la discusión sociológica mediante diferentes actividades entre los alumnos en un plano diferente al del "sentido común"? En otros términos, ¿cómo favorecer un ejercicio de desnaturalización (Pipkin-Sofía, 2004), de prácticas y nociones cotidianas?.

Siguiendo a Edelstein, las estrategias didácticas como prácticas de enseñanza no son unívocas sino polisémicas, cambiantes y situacionales, en la medida en que son construidas por el docente (varían según su estilo y formación) en situaciones concretas y contextualizadas al resignificar la articulación entre contenidos disciplinares y procesos cognitivos ¹⁴. Este es el *locus* desde el cual es posible problematizar, motorizar y ampliar indagaciones más sistemáticas sobre cuestiones de la enseñanza de la sociología teniendo en cuenta que las trayectorias escolares de los alumnos, en términos de aprendizajes, favorezcan el desarrollo de un pensamiento social y el pasaje de la comprensión de una sociología "de la crisis" a una sociología como "ciencia que incomoda".

¹³ CASTELLO, Luis A. – MARSICO, Claudia (2005): *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Altamira, Buenos Aires, p. 35.

¹⁴ EDELSTEIN, Gloria (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en CAMILLONI, Alicia R. W de y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.

Bibliografía

- CAMILLONI, Alicia R. W. de (1993): "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en AISENBERG, Beatriz – ALDEROQUI, Silvia (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires, pp. 25-41.
- BASABE, Laura – COLS, Estela – FEENEY, Silvina (2004): "Los componentes del contenido escolar", Cuaderno de Didáctica I, 5/35/02, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo Veintiuno, México,
- CASTELLO, Luis A. – MARSICO, Claudia (2005): *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Altamira, Buenos Aires.
- CUESTA, Virginia – MOLINARI, Victoria (2009): "La formación de profesores en sociología: una mirada desde los residentes de la UNLP", *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*, Mar del Plata, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, Gloria (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en CAMILLONI, Alicia R. W de y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2009): "Grandeza y miseria del libro de texto", en GIMENO SACRISTÁN, José y otros (2011): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Morata, Madrid.
- HORTON, Paul B. – HUNT, Charles L. (1980): *Sociology*, McGraw Hill, New York.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002): *Políticas del libro de texto escolar*, Morata, Madrid.
- MARTUCCELLI, Danilo (1999): *Sociologies de la modernité. L'itineraire du xx^e siecle*, Gallimard, París.
- MOLINARI, Victoria (2009): "La enseñanza de la sociología en el nivel medio: una mirada desde los practicantes de sociología de la UNLP", en *Cuestiones de sociología*, n° 5-6, pp. 391-405.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (2005): "La transposición didáctica: historia de un concepto", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 1, pp. 83-115.
- NISBET, Robert (1966): *La formación del pensamiento sociológico I*, Amorrortu, Buenos Aires, 1969.
- PIPKIN, Diana – SOFIA, Paula Inés (2004): "La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza", en *Clío y Asociados*, n° 8, Universidad Nacional del Litoral, pp. 85-94.
- SASTRE DE CABOT, Josefa (1978): "¿Qué son los contenidos curriculares? Imprecisiones en el uso de esta expresión", *Actas del Congreso Nacional de Ciencias de la Educación*, Tomo 1, Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- VAN DIJK, Teun A. (comp.) (2000): *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*, Gedisa, Barcelona.