

VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Biografía y utopía: puntos de partida para el diálogo entre Didáctica y Sociología.

Silvia Paley.

Cita:

Silvia Paley (2007). *Biografía y utopía: puntos de partida para el diálogo entre Didáctica y Sociología*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/490>

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>.

Biografía y utopía: puntos de partida para el diálogo entre Didáctica y Sociología

Silvia Paley

Profesorado de Sociología. Profesora Titular de Didáctica.

E-Mail: silviapaley hotmail.com

Biografía

Prefiero hacer mi propia presentación porque, seguramente, a ustedes pueden interesarles cosas que, para otro público, no tendrían mayor relevancia, aunque sí la tengan.

En primer lugar soy Maestra Normal Nacional y he ejercido la docencia primaria mientras estudiaba Ciencias de la Educación -y simultáneamente Sociología-, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. También trabajé en escuelas secundarias y desde 1969 me dediqué como profesora fundamentalmente a las tareas de formación de docentes en la universidad e institutos de profesorado y de capacitación desarrollando cursos para docentes en ejercicio en ámbitos profesionales diversos.

De modo que para mí, la vida en las aulas no es sólo el título del libro de Jackson¹ y el polvo de tiza no me produce alergia. Soy docente y no me avergüenza asumirlo como marca de origen y predestinación cumplida. Mi actividad cotidiana en las aulas se nutre de una tal vez ingenua pretensión de suministrar coherencia, razonabilidad y respetabilidad al diálogo y al debate a partir de una enseñanza orientada hacia la comprensión.

Atravesada siempre por la complejidad de los escenarios poblados por los disparates existenciales de nuestra condición, emerjo cada vez que puedo de mi diaria rutina de profesora para visualizar, entender, postular, debatir y aproximarme democráticamente a la transformación y mejora de la enseñanza.

También permítanme decir que todos quienes como yo, pasamos los 60, nacimos antes que la televisión, antes que la vacuna antipolio, las comidas congeladas, los aviones jet, las fotocopiadoras Xerox, los plásticos, las lentes de contacto, el fax, la ropa wash and wear, las píldoras anticonceptivas y el multiple choice.

Somos anteriores a las tarjetas de crédito, las computadoras, la fusión del átomo y el rayo láser, los lavajillas, los hornos microondas, los secarropas, los acondicionadores de aire y la caminata del hombre en la Luna. Para nosotros el Winco era lo más y el lavarropas automático fue una revolución. Para los sesentones de hoy, navegar era viajar en barco o en avión y ni noticias de la palabra software. No existían los Mc Donald's, la dieta era algo para enfermos y raviolos sólo la pasta de los domingos.

Parte de nuestra dieta era el Toddy que tomábamos todas las tardes mientras esperábamos que se calienten las lámparas de la radio, y una vez

encendida ¿para qué? Pues para escuchar a Tarzán el Rey de la Selva, en onda larga, nada de AM. Y mucho menos F.M.

¡Qué desilusión cuando nos enteramos que César Llanos era flaquito, petiso y feo. ¡Qué bajón cuando supimos que las pisadas sobre la hierba del elefante Tantor, las hacía el encargado de sonidos a fuerza de de puñetazos sobre papel celofán!

Nos emocionamos con Rayuela de Cortázar y con los Beatles; y también lloramos el cierre del Lorraine.

¡Cómo para no estar confundidos y hablar de la brecha generacional!

Utopía

Con dolor fuimos aprendiendo que es muy difícil mantener las ilusiones y sobrevivimos.

Y a pesar de las atrocidades que en el siglo XX nos tocó presenciar, aquí estamos y seguimos creyendo que:

- las utopías son posibles, que es posible que el hombre deje ser lobo del hombre, que la educación y la enseñanza se encuentran en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural; y que

- en el contexto actual en el que hay múltiples manifestaciones asociadas al incremento de la pobreza resulta posible plantear un proyecto educativo a la vez completo, justo, viable e igualitario que enseñe a niños, jóvenes y adultos a pensar como un dialogar con la complejidad y la incertidumbre.²

Y tal vez sea la utopía la que da sustento a esta Mesa que intenta ofrecer un espacio de diálogo, comprensión y deliberación para resignificar las relaciones entre Sociología y Didáctica. Resignificación de relaciones que resulte integradora de las cuestiones que siguen a continuación y que evidencian el encuentro que el encuentro entre Sociología y Didáctica es el camino obligado para comprender los problemas sociales ligados con la enseñanza y para que el diálogo entre saberes sociológicos y saberes didácticos tome nuevos sentidos.

Nuevos sentidos que favorezcan el pensar las relaciones entre contexto social, enseñanza y formación y práctica docente de otro modo. Nuevos sentidos para reflexionar sobre la intervención didáctica como intervención social y para problematizar el conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan al *sociólogo como docente* enseñar bien.

Diálogo entre Sociología y Didáctica

Enunciamos a continuación las cuestiones que constituyen los puntos de partida para el diálogo:

a) comprensión de la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social como un elemento básico para reflexionar acerca de la potencialidad del hecho educativo evitando caer en posturas ingenuas o de optimismo ilimitado. De acuerdo con Bourdieu³ consideramos a la enseñanza como

una práctica social compleja que solo puede ser acabadamente explicada a partir de un análisis sociológico que vincule elementos políticos, económicos y culturales simultáneamente.

Son precisamente los conceptos de campo y habitus los que permiten captar los dos modos de existencia de lo social: el campo como lo social hecho cosa (lo objetivo) y el habitus como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo).

Para analizar la dinámica social es necesario comprender el campo como el lugar en el cual se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos o clases y las relaciones que entre los mismos se establecen y, al mismo tiempo, comprender las formas de configuración de la subjetividad, es decir, la constitución del habitus. Una primera aproximación a este concepto nos permite definirlo como un conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar.

Y es entonces que sostenemos que la enseñanza como práctica social puede ser explicada a partir de la relación dialéctica que existe entre ambos, y que la docencia es una práctica histórica que como dispositivo público tiene la capacidad de producir ciudadanía y *cultura* en el sentido de la producción de bienes simbólicos.

Los docentes no son autómatas sociales cuyas acciones obedecen únicamente a estímulos externos, tales como las leyes, decretos, circulares y reglamentos. Si bien lo mejor de la tradición de las ciencias sociales (Marx, Weber, Durkheim) enseña que los actores no tienen toda la verdad acerca de lo social y que el sentido común no agota el conocimiento de este campo, las ideas, representaciones, valoraciones y expectativas de los actores juegan un papel fundamental en sus prácticas. Desde esta perspectiva, los docentes hacen lo que hacen no sólo por peso e las determinaciones estructurales, sino que son agentes capaces de controlar parcialmente sus propias acciones. Por eso resulta importante conocer ciertos aspectos de la subjetividad de los actores sociales para comprender lo que hacen y por qué lo hacen.

La referencia de Bourdieu a la noción de “campo intelectual” sólo puede sostenerse en oposición al mercado. Es decir, si vale la pena sostener la autonomía (absoluta o relativa) del campo intelectual, hay que plantear que esa autonomía es una función tanto respecto del campo del poder como del mercado.

La cita de Bourdieu vale para los docentes, en tanto trabajo intelectual y producción de bienes simbólicos a realizar en la escuela. La desvalorización de tareas no mercantiles en un mundo que no acepta la diferencia en el modo de producir bienes y servicios, es una forma o consecuencia de la violencia con la que el mercado de bienes simbólicos operó durante la segunda mitad del siglo XX sobre el campo intelectual.

El valor del trabajo intelectual de los docentes como trabajadores de la cultura, como productores de bienes simbólicos, no se define sólo en el mercado de trabajo; también participan elementos sociales y políticos.

b) pensar la educación y la enseñanza desde una concepción que ponga de manifiesto las nuevas y distintas formas sociabilidad y las nuevas y distintas subjetividades que se configuran en el marco de la escuela como ámbito de

construcción de ciudadanía, vinculando la escuela con el contexto histórico, económico y social.

Como analiza Duschatzky⁴ “no necesariamente será la escuela para el ascenso social o para la formación de élites y de la ciudadanía en los términos modernos, pero algo del orden de la integración social que estaba en la base de los pilares fundamentales seguirá funcionando como territorio de expectativas”.

Con relación al rol docente asistimos al denominado “estallido de la representación”. ¿Qué es ser docente hoy?

Si caracterizamos a la escuela como un modo institucionalizado de educar y que remite a su capacidad de formar (conformar, configurar, dar forma) a una persona diluyendo los rastros de orígenes y pertenencias sociales y culturales, maestro será el que porta la autoridad que le delegó el estado para hacer posible el acto de formación mediante un saber que lo califica. Esta representación, que por décadas permeó el imaginario de docentes y familias, parece estallar.

Y en el marco de ese estallido, proponemos el diálogo entre Didáctica y Sociología con la intención de promover un encuentro con los nuevos sentidos de la relación entre enseñanza y contexto, en ámbitos en los que desde hace más de dos décadas se ha venido operando una “mutación” que produjo la emergencia de un nuevo “vacío social”, que se expresa en la existencia de zonas sociales crecientemente diferenciadas que conviven de modo cada vez más inarmónico

Y también como modo de encuentro entre sociólogos y docentes, asumiendo la tarea, a la vez desafío, de contribuir a la formación del sociólogo como docente.

“Ser docente” en Argentina, hoy, significa asumir que lo debemos hacer en un momento de profundas transformaciones, caracterizadas por el ajuste económico, el achicamiento del estado, la mentalidad privatizante y la distribución regresiva de la riqueza.

Y en un contexto en el que los valores que se priorizan son los de la competitividad frente a la solidaridad, del individualismo frente a lo comunitario, del pragmatismo oportunista frente a los principios e ideales, el papel de los docentes no es nada envidiable.

La pregunta es cómo compatibilizar la realidad que circunda y golpea con los enunciados y declaraciones realizados desde las autoridades nacionales en materia educativa y los organismos internacionales. No quedan muchas opciones: o nos planteamos la esquizofrenia, u optamos, o buscamos otras salidas.

Este es el desafío - ineludible y urgente- que tenemos tanto el sociólogo como docente como los docentes y pedagogos: pensar primero si nuestra tarea tiene algo que ver con la construcción de una sociedad más justa y, entonces, promoverla desde nuestro trabajo, rastreando líneas en el plano del conocimiento, así como formas de trabajo y de relación con nuestros estudiantes, en función de quienes asumimos nuestras propias convicciones y su traducción en acciones concretas, nuestros saberes y nuestro trabajo, la enseñanza.

c) la convicción de que la formación del sociólogo como docente puede conducir el cambio por su acción dialéctica en el aula, habilitar la perspectiva de la posibilidad de poder pensar las aulas más allá de las teorías de la reproducción.

En tal sentido, el propósito fundamental de la Didáctica para Sociólogos es propiciar que los cursantes puedan entender mejor, por su propio placer, aquello que los conduce al trabajo docente como formadores, que “significa pasar de una manera de comprender la enseñanza para volver a pensarla resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama de su especificidad”.

Para ello les proponemos⁵:

- ✓ Elaborar respuestas a la(s) pregunta(s) sobre el por qué, para qué y a quiénes del sociólogo como docente.
- ✓ Indagar los sentidos y alcances de la tarea docente como formación
- ✓ Analizar las relaciones entre formación y enseñanza.
- ✓ (Des) hacerse de argumentos que dificultan la enseñanza.
- ✓ Reflexionar individual y grupalmente sobre ¿cómo puede el sociólogo como docente transformar y transformarse sin perder su identidad y como colectivo? ¿cuál es el lugar de los saberes sociológicos implicados en el campo de la formación en el marco del contexto actual? ¿cuáles son las posibilidades de la didáctica de constituirse en oferente y dadora de producción teórica en el campo de la acción social y del conocimiento? ¿qué especificidades caracterizan a los procesos de reflexión y acción didácticas con relación a la Sociología?

Así concebida, la formación del sociólogo como docente puede ayudar a indagar en el marco de los contextos sociales de la enseñanza, en las propias autocomprensiones de los docentes, basándose en su vida y en su trabajo entendiendo la formación, según la define Ferry⁶, como la dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace de sus propios medios, un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo sobre sí mismo. Y desde el lugar de quien “forma”, ayudar a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo.

d) asumir el desafío de pensar la enseñanza en el marco de los pliegues de la conflictividad social.

¿Qué deseo sugerir con la idea de pliegue? La noción interpela o más precisamente pone en jaque un modo particular de pensar lo social.

Coincidimos con Duschatzky⁷ cuando pregunta ¿acaso resulta fértil describir la conflictividad de las instituciones como si se tratara de fronteras nítidas, puras y descontaminadas. ¿cuánto se nos escapa en la visión dicotómica de excluidos vs. integrados, competentes vs. necesitados, educación vs. asistencia, escuelas de calidad vs. escuelas deterioradas? ¿es viable, por ejemplo, pensar la competitividad independientemente de la exclusión? .

Desde esta perspectiva lo que se escribe como “versus”, mera negación, puede inscribirse en una relación complementaria.

El desafío de pensar en términos de pliegues es más potente que continuar con una lógica binaria que parece descontaminar a los opuestos, imaginando que un lado encierra todo el bien mientras el otro todo el mal.

Castoriadis señala que el mayor problema de la época contemporánea es que ha dejado de ponerse a sí misma en tela de juicio. En el plano educativo esto supone dejar de pensar la escuela como institución y sólo pensar cada escuela en particular o cada contingencia en su territorio. La escuela de los pobres, la escuela que hace asistencialismo, la escuela de remitentes o desertores y no la pobreza, el asistencialismo o la productividad simbólica del acto educativo.

La invitación a pensar en términos de pliegues intenta en última instancia cuestionar tanto la idea de totalidad homogeneizadora que borra singularidades como aquella que mira las instituciones como si se tratara de particularidades que se fundan a sí mismas.

e) la consideración de los aportes que la Didáctica - en tanto campo de intervención normativa y técnica- hace al sociólogo como docente. Casi diría que lo fundamental pasa por una definición normativa, por la posibilidad de recuperar las normas; no las normas en cuanto reglas fijas de actuación, sino en cuanto criterios y estrategias de acción, en cuanto diseños que ayudan al aprendizaje y en el desarrollo de formas de intervención técnica.

La técnica no es una mala palabra ni es igual o idéntica al tecnicismo. De tanto criticar al tecnicismo, arrojamos al balde la construcción de formas de intervención técnica. Y no hay campo de conocimiento ni profesión que avance sin tener criterios, normas y técnicas de acción.

Si la Didáctica se ocupa de un tipo particular de intervención social que es la enseñanza, podría afirmarse que los criterios fundamentan los diversos modos de intervención a partir de las perspectivas explicativas y de investigación que acerca de esta práctica se han desarrollado en el campo. Y yendo un poco más lejos, como no suele existir continuidad y coherencia entre el decir y el hablar, esto es entre la intencionalidad y los presupuestos teóricos de esas perspectivas, y las prácticas cotidianas de los docentes, podría aventurarse la presencia de tantos modos de intervención como docentes situados en diferentes contextos institucionales y grupales.

Hasta aquí el planteo de los ejes que dan sentido a esta presentación cuyo propósito ha sido contribuir a pensar de otro modo las relaciones entre Sociología y Didáctica.

¿Para qué? Para que el sociólogo como docente retorne sobre sí mismo y pueda, actuar y enseñar con adecuación a los distintos contextos y sujetos a fin de que la intervención didáctica sea realmente una intervención social de carácter emancipador, que reivindique el derecho de todos a ser más iguales y contribuya a la construcción de una ciudadanía más rica, justa y libre.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Antelo⁸ en que no se trata de renunciar al pasado, pero tampoco se trata de la nostalgia y el lamento. No se trata en manera alguna de regocijarse con las causas perdidas, de modo tal que uno pueda satisfacerse como todo tiempo pasado fue mejor. Se trata de

rechazar una vez más la resignación del que acepta los lugares que le han sido asignados. Sin resignación.

No podemos ceder. ¿Ceder en qué? Ceder en nuestro oficio de enseñar pues la enseñanza hace posible el relevo de la vida.

Es preciso “rodear” la escuela. Rodear la promesa de la escuela y de nuestro oficio docente, en tanto incluyen un destino posible y potente: ser alguien en la vida. Rodear la escuela, en tanto nuestro oficio apunta directamente al corazón de lo que puede ser. Rodear la escuela, querer lo que uno enseña y enseñarlo.

Y termino apropiándome de la elocuente claridad de Steiner⁹ en Lecciones de Maestros cuando dice que no hay oficio más privilegiado, despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros. Enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente.

Notas

¹ Jackson; Ph. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu. Publicación en la que Jackson escribe acerca de “la engañosa simplicidad de la enseñanza” y dice que hay cinco cosas que saber para enseñar. La primera, ser justo en el trato. La segunda, dominar profundamente el contenido. La tercera, poder ser equilibrado entre las críticas y los elogios. Quizás, poder dar cuenta del sentido de humanidad. La cuarta, reconocer errores. Esto quiere decir que el docente aprende. Si el docente reconoce errores, quiere decir que es dúctil para los procesos del aprender. Y la quinta, tan simple pero tan del sentido común, corregir deberes y devolver deberes. Estas serían, para un estudioso de las cuestiones del aula, las cinco cuestiones que hay que saber a la hora de pensar la buena enseñanza.

² Morin;E; Roger Ciurana,E. y Motta, Raúl (2003), *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa., p.60

³ Bourdieu, P. (2003), *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Editorial Quadrata. Esta obra permite la elucidación del concepto de campo intelectual a partir de su desagregación en diversas esferas –campo artístico, campo literario, campo sociológico.

⁴ Duschatzky, S.; Birgin, A.; comps. (2001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, Manantial, p.130.

⁵ Ver Programa de Didáctica. Primer cuatrimestre de 2007, Profesorado de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

⁶ Ferry, G. (1999), *Pedagogía de la formación, Formación de Formadores*, Buenos Aires, FFyL.UBA-Novedades Educativas.

⁷ Duschatzky, S. op.cit. p.138

⁸ Antelo; E. (1999), *Instrucciones para ser profesor*, Buenos Aires, Santillana, p.225

⁹ Steiner, G. (2005), *Lecciones de los Maestros*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.