

# **Enseñar sociología: el aporte de la práctica docente a la construcción del pensamiento social en la escuela media.**

Carla Zibecchi, Guadalupe López.

Cita:

Carla Zibecchi, Guadalupe López (2007). *Enseñar sociología: el aporte de la práctica docente a la construcción del pensamiento social en la escuela media. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/543>

**VIIª Jornadas de Sociología  
1957 – 2007. Cincuenta años.  
“Pasado de presente de la Sociología**

**Mesa nº 80:** Problemáticas relativas a la enseñanza de la Sociología

**Título de la Ponencia:**

**ENSEÑAR SOCIOLOGÍA: EL APOORTE DE LA PRÁCTICA DOCENTE A LA  
CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ESCUELA MEDIA "**

**Autoras:** Carla Zibecchi, Guadalupe López

**Vinculación Institucional:** Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

**Email:** [carlazibecchi@yahoo.com.ar](mailto:carlazibecchi@yahoo.com.ar)

[guadalupelauralopez@gmail.com](mailto:guadalupelauralopez@gmail.com).

## **1.- PRESENTACIÓN**

En el presente trabajo partimos de la importancia de considerar la práctica docente en general, y la enseñanza de la sociología en particular, como espacios estratégicos para la formación de un pensamiento crítico y reflexivo acerca de lo social. Dicho aprendizaje, resulta indispensable para el desarrollo de un sujeto adolescente autónomo capaz de analizar, cuestionar y comprender las prácticas cotidianas y problemáticas sociales de la sociedad en la que vive.

Desde tal concepción, en la presente ponencia nos proponemos abordar las percepciones, así también como las experiencias, vinculadas a los logros, que han enfrentado los docentes-practicantes del Profesorado de Sociología a la hora de contribuir a la formación del pensamiento social en la escuela media.

Más específicamente, los resultados que aquí se presentan son el resultado de una investigación en torno a las estrategias docentes que contribuyen a la formación del pensamiento social en los alumnos de la escuela media.<sup>1</sup> Dicha investigación partió de considerar, en primer lugar, que la Sociología escolar podría realizar aportes fundamentales a la formación de un pensamiento social en los adolescentes, pues contribuiría –a través de su corpus teórico, conceptos, procedimientos y técnicas– a la formación de un razonamiento riguroso y reflexivo acerca de lo social. En segundo término, partió del supuesto de que el pensamiento social constituye uno de los propósitos más relevantes de la educación, en tanto posibilita al estudiante analizar y comprender críticamente las problemáticas sociales que caracterizan la sociedad en la que vive, paso indispensable en su formación como ciudadano.

Por lo tanto, orientar la práctica docente hacia la formación del pensamiento social constituye un aspecto esencial, tanto para una transformación curricular como para el resto de las prácticas sociales en las instituciones educativas. Este aspecto cobra especial relevancia, en la medida que el complejo escenario que atraviesa nuestra sociedad en los últimos años nos obliga a reflexionar y a posicionarnos en torno a los múltiples aspectos y desafíos que involucran al campo educativo.<sup>2</sup> Precisamente en

dicho contexto, el docente ocupa un lugar central tanto en el proceso de transmisión cultural como en la elaboración de nuevos propósitos y contenidos de enseñanza.<sup>3</sup>

A partir de estas definiciones, en este trabajo presentamos los principales resultados provenientes del análisis de una serie de encuestas auto-administradas con preguntas abiertas. Los destinatarios fueron los alumnos del Profesorado de Sociología de la UBA –que ya son licenciados en esta disciplina-, una vez que finalizaron sus prácticas docentes en escuelas del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>4</sup> El corte temporal con el que se ha trabajado es el período 2001- 2005 y se analizaron un total de 166 casos correspondientes a dicho período.

Las preguntas que orientaron el trabajo fueron las siguientes: ¿Qué percepciones tienen los docentes practicantes en torno al pensamiento social de sus alumnos? ¿Qué evidencias de logros percibieron acerca de la formación de un pensamiento que supere el sentido común, (más riguroso, más cercano al saber académico)? ¿Qué supuestos acerca de la enseñanza y del rol de la sociología como disciplina escolar subyacen detrás de estas percepciones? ¿En qué medida estas percepciones pueden orientar determinadas prácticas docentes en un futuro?

## **2.- ¿QUÉ SIGNIFICA QUE UN ALUMNO PIENSE EN TÉRMINOS SOCIALES? EL PUNTO DE VISTA DE LOS DOCENTES PRACTICANTES**

A continuación, entonces, se desarrollan algunas consideraciones acerca de las definiciones que los docentes practicantes elaboran en relación con la formación del pensamiento social de los estudiantes de la escuela media. Al mismo tiempo, se presentan testimonios de los practicantes consultados para ilustrar las distintas posturas adoptadas.

En términos sucintos, los docentes practicantes definieron pensamiento social de tres maneras diferentes que pueden describirse de la siguiente forma: **i)** una forma de pensamiento que se relaciona íntimamente con el sentido común, ya sea a través de una continuidad o una ruptura; **ii)** como aquel que se traduce en una serie de habilidades y destrezas que deben aprender los estudiantes y que los habilitan para estudiar y aprehender la realidad social; **iii)** un conjunto de actitudes que aportan a la formación del estudiante como ciudadano comprometido y activo, lo cual permite la ruptura con una postura sumisa y pasiva.

Ahora bien, claro está que las posturas que orientan estas definiciones no son excluyentes entre sí y están íntimamente relacionadas. Es decir, un docente practicante puede considerar que el pensamiento social es aquel que permite una ruptura con el sentido común y, al mismo tiempo, manifestar que para lograrlo debe desarrollar ciertas habilidades y destrezas específicas. Sin embargo, para los fines de este trabajo, las respuestas fueron analizadas de acuerdo al énfasis que cada docente practicante otorgó en sus definiciones.

En relación con la segunda y tercera definición, las que ponen el énfasis en las habilidades, destrezas y actitudes, resta aclarar que, si bien no será aquí desarrollado en tanto excede los límites del presente trabajo, también hemos indagado en torno a la especificidad de este corpus teórico, conceptos y procedimientos de la Sociología que potencian la formación de este tipo de pensamiento acerca de lo social. En este sentido, consideramos que la Sociología puede realizar aportes no sólo en lo que refiere a los

“modos de pensar”, sino también, como señala Bourdieu, con respecto al “saber hacer” que pueden aprehender los estudiantes: un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de una transmisión metódica. Precisamente, dice Bourdieu, ofrecer esta tecnología de trabajo intelectual es una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia escolar (Bourdieu, 1997).

## **2. a) Pensamiento social: una forma de pensamiento opuesta al sentido común, la capacidad de desnaturalizar la realidad social**

El vínculo del *pensamiento sociológico* con el *sentido común* es una constante preocupación en la Sociología, Como señalaban Bourdieu y Wacquant, para pensar en términos sociológicos, es necesario distanciarnos de ese sentido común, romper con el mismo, es decir, con aquellas “representaciones compartidas por todos”, trátase de lugares comunes o de representaciones oficiales (Bourdieu y Waquant, 1995).

Este eje, la relación entre el *pensamiento sociológico* y el *sentido común*, ha sido tomado en consideración constantemente en los testimonios de los docentes practicantes, y a partir del mismo se pueden delinear dos concepciones distintas en torno al *pensamiento social*. La primera de ellas se vincula con la postura adoptada por un conjunto minoritario de entrevistados, quienes definen al pensamiento social como aquel “pensamiento práctico” que todo sujeto tiene para manejarse en su vida cotidiana, lo cual se traduciría en una suerte de “saber práctico” de gran utilidad, pero que se caracteriza por estar en el orden del sentido común y, en consecuencia, opuesto al pensamiento sociológico. La segunda se relaciona con aquellos docentes practicantes que definen al pensamiento social como aquel que habilita a los alumnos a “desnaturalizar” lo social y, a diferencia del grupo anterior, no considera que sea opuesto al pensamiento sociológico, por el contrario ambos –pensamiento sociológico y pensamiento social, en tanto son lo mismo- se encuentran íntimamente relacionados y permiten una ruptura con el sentido común. A continuación se desarrollan con mayor profundidad ambas posturas.

Como señalaba Durkheim, los hombres no han esperado a la ciencia social para forjar sus ideas respecto del derecho, de la moral, de la familia, del Estado y de la misma sociedad: “pues los hombres la necesitaban para vivir... son un producto de la actividad humana. Estas cosas no parecen tener más misión que la de poner en práctica determinadas ideas, innatas o no, que llevamos en nosotros, su aplicación a diversas circunstancias que acompañan a los hombres entre sí” (Durkheim, 1987:33). Desarrollos posteriores de la Sociología, han marcado la importancia de la *conciencia práctica* para denotar el registro reflexivo de toda conducta de agentes humanos. De acuerdo con Giddens, la conciencia práctica es aquello que los actores saben o creen acerca de condiciones sociales, incluidas en especial las condiciones de su propia acción: “Por conciencia práctica quiero significar la enorme variedad de modos tácitos de conocimientos sobre cómo proceder en los distintos contextos de la vida social”. Además, según Giddens existe en todos los actores sociales un *saber mutuo*, es decir, un saber sobre “el ser con”, un saber compartido por los actores legos, la condición necesaria para tener un acceso a definiciones válidas de actividad social (Giddens, 1998 y 1982).<sup>5</sup>

De acuerdo al punto de vista de este grupo minoritario de docentes practicantes, entonces, el *pensamiento sociológico* se posiciona como opuesto al *pensamiento social*

–entendido esto como una suerte de conciencia práctica y/o saber mutuo del que es portador todos los actores sociales–, como señalaba un docente practicante:

*“El pensamiento social es muy distinto al pensamiento sociológico. El pensamiento sociológico pertenece al conocimiento disciplinar, con su propio lenguaje, conceptos y categorías, en cambio el pensamiento social es aquel que todo ser humano posee, ya que al ser seres humanos, poseemos los mecanismos que nos permiten comunicarnos, es decir, símbolos comunes que todos entendemos (dentro de una comunidad dada).(...) Los alumnos al estar involucrados en la sociedad, también tienen pensamiento social, el cual debe ser educado para poder llegar a convertirse algún día en pensamiento sociológico”.*

Es decir, para estos docentes practicantes, el pensamiento social sería una serie de ideas o de nociones de sentido común que se adaptan a los usos de la vida cotidiana y que, por ende, tendrían una importante función práctica en la vida de sus estudiantes. El problema residiría en que esta concepción de pensamiento social es distinta –y para algunos, opuestas al pensamiento sociológico y científico. De allí entonces que el desafío y el rol del docente se encuentra en lograr a partir del pensamiento social existente –saber práctico de sentido común del cual toda persona es portadora en tanto ser social–, un pensamiento más complejo, sistemático, científico y sociológico.

En cambio, un grupo significativo de docentes practicantes define al pensamiento social como aquel que habilita a los alumnos a “desnaturalizar” lo social y, a diferencia del grupo anterior, no considera que sea opuesto al pensamiento sociológico, por el contrario, ambos se encuentran íntimamente relacionados, al punto tal de utilizarlos como sinónimos.

Así, dentro de este grupo se encuentran aquellos que consideran que el *pensamiento social se relaciona con la capacidad de comprender los hechos sociales* –como señalaba Durkheim–, es decir, poder estudiarlos de manera sistemática como algo externo al individuo (las “cosas”<sup>6</sup>), comprender sus causas y su relación con otros hechos sociales. Para este grupo, entonces, las ideas previas, devenidas en obstáculos de aprendizaje, serían algo similar a las “prenociones” o “nociones vulgares” que hablaba Durkheim. Por lo tanto, para pensar en términos sociales o sociológicamente, se debe establecer necesariamente una ruptura con estas “prenociones” de sentido común.

Es fácil rastrear cierta preocupación por establecer una ruptura con el sentido común por parte de la Sociología. Durkheim señalaba que si bien la introducción del método empírico, y no sólo el debate conceptual, rompen el estadio precientífico –debido a que el objeto de estudio de la Sociología pertenece a la misma actividad humana– existe una fuerte tendencia a tratar los fenómenos sociales, o bien como si no tuvieran realidad consistentes, o bien como si fuesen completamente conocidos. Para prevenirse de estas tendencias Durkheim avanzó en la proposición de que los hechos sociales deben tratarse como “cosas” –y este constituye el principal postulado metodológico de su obra. Este principio de objetividad, se logra a partir de un cierto desapego del investigador de la realidad social. Lo cual no quiere decir que un campo determinado de estudio deba realizarse absolutamente “sin ninguna idea previa”, sino más bien que el investigador debe adoptar una actitud emocionalmente neutral con relación a lo que se propone investigar. De resultas, la Sociología debe partir de datos empíricos para construir definiciones completamente nuevas, y evitar, de esta manera, prenociones o nociones vulgares: “Lo que importa es constituir conceptos completamente nuevos,

apropiados a las necesidades de la ciencia y expresarlos con el auxilio de una terminología especial...” (Durkheim, 1987:45). Es decir, debe desprenderse de las preconociones de sentido común y esto es posible porque los hechos sociales son empíricamente identificables y mensurables. Desde este marco teórico metodológico pueden comprenderse los siguientes testimonios:

*“Una perspectiva que le permita arribar a una **comprensión de los hechos sociales (que pueden ser estudiados sistemáticamente)**, relacionarlos con el contexto histórico social en el cual están inmersos”.*

*“En la medida en que se **enfrente a un hecho social y busque la explicación por medio de otro hecho social** estaría, a mi entender, pensando en términos sociales”.*

*“Según el pensamiento sociológico clásico las **preconociones** son formas que no han sido contrapuestas al método y análisis científico. Son un cúmulo de conocimientos que orientan las prácticas cotidianas, a partir de representaciones sociales fundadas y lógicas diferentes a la científica racional. **Para la práctica sociológica es fundamental desprenderse de esas nociones previas, de las categorías irracionalmente fundadas, para ver y conocer lo que realmente ocurre en el mundo social.** Creo que un estudiante piensa en términos sociales cuando expresa un pensamiento producto de la elaboración autónoma, basada en procedimientos de argumentación y búsqueda de causas múltiples. Se trata de un modo de plantearse frente a los problemas que indaga, y explora y no recurre a explicaciones mecánicas y tautológicas de los fenómenos”.*

Ahora bien, ¿en dónde reside la importancia de poder establecer esta ruptura con el sentido común? De acuerdo con el relato de los docentes consultados existe una tendencia en los adolescentes a sobredimensionar la voluntad –posturas voluntaristas– y el individualismo, así también como a naturalizar lo social. Es decir, existe una especie de “velo” –que algunos denominan “naturalización”– que impide un aprendizaje de la realidad social.

En consecuencia, el aprendizaje de lo social requiere del abandono del velo de la “naturalización” de las acciones humanas, esto es, por ejemplo, la posibilidad de poder diferenciar y contraponer lo social a lo biológico, evitando así explicaciones de tipo biologicistas. Al mismo tiempo, lo social implica una comprensión del “otro”, que permite evitar explicaciones individualistas donde redundan explicaciones de tipo voluntaristas, que dificultan, o impiden, pensar en términos “sociales”.

*“Si uno puede **diferenciar claramente aquello que demanda nuestras biología de aquello que es condicionado y moldeado por el entorno social**, por los otros (presentes, pasados y futuros), entonces logró elaborar un pensamiento en términos sociales”.*

*“**pensar en términos sociales requiere tener en cuenta lo social como contrapuesto a lo natural, ya que existe tendencia a la naturalización...** y a lo individual (se escuchan explicaciones donde se sobredimensiona la voluntad)...”*

*“El pensamiento social contribuye a reflexionar en torno a la construcción de las sociedades y en este sentido, **tiende a desnaturalizar aquello que aparece como natural, para poder pensarlo como social**”.*

Para otros docentes practicantes la posibilidad de desnaturalizar fenómenos sociales –y evitar el sentido común-, se vincula con la capacidad de entender los hechos sociales con una génesis histórica determinada, esto es, imbuir los acontecimientos en una

perspectiva histórica, concebir el orden social con toda su complejidad y como producto de un proceso. Entonces, la perspectiva histórica permitiría, desde la percepción de estos docentes practicantes, la superación de la comprensión del orden social como algo dado –inmutable, inmodificable– sin posibilidad de cambio histórico, cierta concepción que prevalece en el sentido común de los estudiantes.

***“Es desnaturalizar los fenómenos sociales, entenderlos como hechos con una génesis histórica determinada, con un origen complejo y multicausal, como una construcción socio histórica que ocurre bajo un contexto específico desde el cual existen rupturas y continuidades que influyen en el presente”.***

*“Que el alumno pueda comprender que los hechos **sociales están inmersos en un contexto y proceso histórico social**. Que cada situación responde a varias causas y a veces es difícil discernir cuáles son las causas y cuáles los efectos, ante la grande complejidad de los mismos. El autor W. Mills señala que el hombre inmerso en el proceso no observa los cambios, y que es necesario cierta disposición que los ayude a ver que está sucediendo, al cual llamó “imaginación sociológica”...”*

***“Un alumno que piensa en términos sociales es capaz de comprender los fenómenos sociales como construcciones histórico-sociales, que tienden a modificarse con el transcurso del tiempo. El alumno que piensa en estos términos rompe con aquellas concepciones que conciben a los hechos sociales como ahistóricos, estáticos y está en condiciones de percibirse como un sujeto social...”.***

Ahora bien, ¿en qué consisten estas manifestaciones de sentido común? Las mismas constituyen obstáculos y se cristalizan en diversas ideas previas acerca de lo social: vulgarismos, creencias erróneas, pre-conceptos, concepciones personales, estereotipos, prejuicios, mitos. De allí, entonces, que para que un estudiante logre pensar en términos sociales debe establecer una ruptura –o por lo menos un cuestionamiento– con el sentido común.

***“Que puedan superar ciertas ideas previas erróneas, de sentido común o de saber cotidiano que actúan como obstáculo para el aprendizaje”.***

*“Pensar en términos sociales implica varias posibilidades. Sobre todo implica un intento de trascender la visión personal, teñida de experiencias y de sentido común, buscando respuestas que vayan más allá de los mitos que crea (el estudiante)”.*

***“Es tener la capacidad de desnaturalizar aquello que se cree que es natural, dado, obvio y a partir de allí inducir o pensar la posibilidad de que los fenómenos que cotidianamente se nos presenta puedan ser modificados. Significa comprender que vivimos en un mundo construido por mitos, creencias, valores y que somos parte de estos. Significa además comprender que todos estos aspectos forman parte de un proceso que sucede en la cotidianeidad de nuestras vidas, que no son fenómenos metafísicos ni ideales, sino que se desarrollan en un mundo práctico.”***

Por otro lado, están aquellos practicantes que si bien hacen una alusión general a la ruptura del sentido común, establecen un paralelismo entre el *pensamiento social* y el *pensamiento crítico*, concepto que analiza la literatura especializada.<sup>7</sup> Más específicamente, relacionan al pensamiento social con la posibilidad de fomentar el sentido crítico, de cuestionar lo incuestionable, lo obvio, lo dado, lo “naturalmente” aceptado. Así, al mismo tiempo que algunos docentes practicantes señalan la importancia de cuestionar al pensamiento dominante o hegemónico, otros señalan la

relevancia y urgencia de modificar cierta mirada “fatalista” sobre los fenómenos sociales que prevalecen en la actualidad.

*“La capacidad de **problematizar lo evidente** y lo naturalmente. Es por ello que **se relaciona con el pensamiento crítico**”.*

*“... pensar en términos sociales significa **una mirada crítica sobre el pensamiento social dominante** siendo, en este sentido, trascender el estrecho mundo que nos rodea para tomar una posición autónoma, reflexiva y crítica frente a la naturalización de la realidad”.*

*“Desnaturalización que debe ser elaborada en paralelo con la noción de construcción social del conocimiento que ubique a los sujetos en un lugar central y tienda a **desalentar el escepticismo extremo o una mirada fatalista sobre los fenómenos sociales**”.*

## **2. b. Pensamiento social: una serie de capacidades que nos habilitan para conocer y aprehender la realidad social**

Un amplio grupo de docentes practicantes considera que el pensamiento social no puede definirse sino en íntima relación con determinadas capacidades (habilidades) para abordar el estudio de la realidad social. A continuación se desarrollan cuáles son las capacidades más destacadas en el relato de los docentes.

La habilidad para analizar problemas o fenómenos sociales es una de las capacidades más relevantes para poder pensar en términos sociales. El pensar en términos sociales también implica la adquisición de conceptos y procedimientos propios de las Ciencias Sociales. En esta dirección, algunos practicantes consideran que es esencial, para romper y cuestionar el sentido común, la utilización de las categorías y del lenguaje, propio de la Sociología, ya sea para analizar la realidad social, problematizar lo evidente, o argumentar una postura.

*“Que sea capaz de **utilizar las nuevas categorías conceptuales** (que pueden llegar a contraponerse a su conocimiento previo) para analizar una problemática social, intentando apropiarse de cierta forma de razonamiento y análisis que caracterizan las disciplinas sociales”.*

*“...utilicen en sus razonamientos y argumentaciones en torno a **problemáticas sociales particulares, conceptos provenientes de las ciencias sociales** de manera tal que les permita “mirar” lo social con una mayor profundidad de la que se tienen para cuando se mira desde la cotidianeidad y familiaridad con la realidad”.*

Un punto aparte merece una serie de testimonios que da cuenta de la importancia de estudiar las prácticas sociales, más específicamente identificar los actores y sus interacciones para poder pensar en términos sociales. A partir de su reflexión epistemológica, algunos docentes practicantes –tal vez posicionados en un paradigma interpretativo<sup>8</sup>– otorgan fundamental importancia en su definición de lo que implica el pensamiento social a la posibilidad de “captar el *sentido* de la acción”, “pensar las relaciones sociales”, “identificar el interés de distintos actores sociales”, “comprender la noción de acción social”, entre otras.

En este sentido, es importante remarcar que partimos del supuesto que la reflexión epistemológica está presente en toda práctica profesional llevada a cabo por el



sociólogo, al plantearse interrogantes acerca del fenómeno que pretende enseñar, las teorías y procedimientos que lo comprenden o que es necesario abordar para dar cuenta de determinados aspectos de la realidad.

Indudablemente, el hecho de que un grupo de practicantes haga alusión específica a la importancia de estudiar las relaciones sociales y algunos procedimientos específicos asociados a ella (comprensión, interpretación, explicación multicausal) responde al origen del objeto específico de estudio de la sociología en los debates fundacionales. Recordamos que para Weber: “Debe entenderse por sociología (en el sentido aquí aceptado de esta palabra, empleada con tan diversos significados): una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esta manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos.” (Weber, 1992:5). Desarrollos posteriores como los de Alfred Schutz, posicionado en un paradigma interpretativo, otorgaba fundamental importancia el centrarse en la perspectiva de los actores sociales y el “sentido” que estos otorgan a sus acciones y a la de otros: “...este postulado de la interpretación subjetiva es... un principio general de construcción de tipos de curso de acción en la experiencia de sentido común, toda ciencia social que aspire a captar la “realidad social” tiene que adoptar también este principio” (Schutz, 1974: 60). Para Schutz, entonces, las ciencias sociales deben abordar la conducta humana y su interpretación de “sentido común” en la realidad social, lo cual requiere del análisis del sistema de proyectos y motivos, tal análisis remite, necesariamente, al punto de vista subjetivo. De allí que las construcciones utilizadas en las ciencias sociales son construcciones de “segundo grado”, o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma.

*“Pensar en términos sociales significa **incorporar la noción de acción social**”.*

*“Que un alumno piense en términos sociales implica lograr desarrollar en el mismo la capacidad de pensar y pensarse en relación con los otros, pensarse en sociedad, **pensar en términos de relaciones sociales**...”.*

Por último, el pensamiento social es definido como aquel que permite lograr analizar una realidad social determinada desde toda su complejidad, es decir desde sus múltiples variables o dimensiones (“mirada multidimensional del mundo”), comprendiendo las múltiples causas de los fenómenos que en ella ocurre (“mirada multicausal”). Los relatos que se detallan a continuación dan cuenta de distintos aspectos que involucran esta mirada integradora que permite estudiar la realidad social en toda su complejidad.

*“Que un alumno piense en términos sociales significa que pueda tener en cuenta “lo social” en su lectura de la realidad, es decir que involucre en su interpretación y comprensión del mundo **una mirada multidimensional económica, política, cultural, religiosa, sobre los hechos y acontecimientos de su vida cotidiana**”.*

*“ver o percibir los **fenómenos sociales como algo complejo**, resultado de la diversidad de causas de una complejidad de intereses muchas veces conflictivos. En definitiva se trata de desarrollar en los estudiantes la **adquisición de un pensamiento multicausal**, específico de las ciencias sociales”.*

*“Significa que pueda llegar a visualizar a través de una elaboración propia, que **los fenómenos sociales nunca se deben a una sola causa, que estén compuestos por diversas dimensiones y que para comprenderlos, es necesario un análisis que considere el aspecto social, económico, político, cultural, etc.....**”*

## 2. c.- Pensamiento social: un conjunto de actitudes que aportan a la formación del ciudadano/a

El pensamiento social también ha sido definido como una serie de actitudes personales que permite a los estudiantes romper con la postura sumisa y pasiva en la cual se encuentran, frecuentemente, inmersos. En consecuencia, pensar en términos sociales habilitaría a los estudiantes a adoptar una serie de actitudes fundamentales para desempeñar obligaciones y derechos ciudadanos en un contexto democrático: capacidad de diálogo, adopción de una postura ideológica, respeto hacia distintas ideas, fundamentación de opiniones propias, establecimiento de acuerdos con sus pares, etc.

*“(que el alumno) Acepte la existencia de diferentes posiciones y posturas ideológicas...”*

*“Un alumno piensa en términos sociales cuando tiene una mayor capacidad de **reflexión y crítica** y puede formarse como **ciudadano autónomo capaz de posicionarse y accionar en la sociedad**”*

Algunos docentes practicantes ponen el énfasis en la importancia de que los estudiantes puedan auto percibirse como agentes de cambio y, por ende, capaces de transformar problemáticas concretas de la vida social (discriminación, injusticia social, entre otras). Otros, en cambio, ponen el acento en desarrollar interés por determinados temas, o bien por el conocimiento científico en general, como un medio central para el logro de un sujeto autónomo y con fuerte compromiso con la realidad social.

*“...comprender y explicar la realidad social de la que forman parte y que esto le permita **poder llegar a ser un actor social conciente y activo, comprometido con la resolución de los problemas y conflictos sociales**” .*

*“Que perciba y **analice las estructuras sociales injustas y se interese por indagar e identificar posibles causas de las mismas**. Que de los primeros pasos en conocer científicamente la realidad y vislumbre la posibilidad de transformarla”.*

*“Que siempre se pregunten **acerca del por qué de cada situación analizada posibilita la formación de ciudadanos comprometidos con el país en que habitan**. Posibilita fomentar el sentido crítico y el compromiso con la realidad”*

## 3. PERCEPCIÓN DEL LOGRO DEL PENSAMIENTO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

A esta altura del análisis resulta necesario interrogarse sobre ¿qué evidencias existen acerca de la formación de este pensamiento en los estudiantes en el transcurso de las prácticas docentes? En base a ese interrogante de índole general, una de las preguntas del cuestionario auto-administrado a los docentes practicantes estuvo orientada al conocimiento e identificación de las evidencias del logro acerca de la formación del pensamiento social en los estudiantes en el transcurso de las prácticas.<sup>9</sup> Del análisis realizado, y desde una perspectiva cualitativa, hemos indagado en torno a las razones y explicaciones elaboradas por los docentes practicantes para el nivel de alcance de este objetivo.

En forma sintética y en coherencia con los criterios utilizados en la primera parte del trabajo, puede identificarse, en primer lugar, un grupo de explicaciones que vinculan los

alcances de los niveles de logro con la posibilidad de que los estudiantes puedan generar cierta ruptura con el pensamiento de sentido común e ideas previas, que les permitiría oponerse al pensamiento dominante. En segundo término, se encuentra el grupo de respuestas que apunta a las posibilidades de enseñar contenidos conceptuales y procedimentales para la construcción del pensamiento social, teniendo su correlato en las producciones –orales y/o escritas– que den cuenta de la utilización de conceptos y procedimientos propios de Sociología y las ciencias sociales. Por último, otro conjunto de respuestas se relaciona con la oportunidad de generar transformaciones subjetivas en el pensamiento de los estudiantes para su formación como ciudadanos, lo cual les permitiría adoptar una postura distinta, abierta al diálogo y con cierto compromiso social con su realidad más cercana (en función, claro está, de los contenidos actitudinales propuestos por los docentes practicantes).

Ahora bien, es importante señalar que estos resultados no han sido homogéneos. En términos cuantitativos: el 35 % considera que *logró totalmente* que sus alumnos piensen en términos sociales, el 50 % de los docentes practicantes considera que obtuvo un *logro parcial* en la construcción y generación de un pensamiento social en sus alumnos, y un 10 %, aproximadamente, considera que *no lo logró*.<sup>10</sup> Sin embargo, este último resultado debe ser comprendido en el contexto en el cual los docentes practicantes realizan las prácticas y el corto lapso que tienen para desarrollarlas (aproximadamente 5 clases), lo cual puede no sólo puede estar influyendo en las posibilidades de logro reales sino también en la percepción y valoración que ellos tengan acerca de sus logros en dicho período.

A continuación, entonces, se detallan algunas referencias empíricas para cada uno de estos resultados alcanzados, utilizando las razones y explicaciones esgrimidas por los docentes que mencionamos más arriba.

En primer lugar, el grupo de docentes practicantes que tuvieron la *percepción de un logro total* en la formación de este tipo de pensamiento, observaron las siguientes evidencias: **i)** ruptura por parte de sus alumnos con el sentido común, ideas previas y pensamiento dominante y la cultura hegemónica, a partir del uso conceptos y procedimientos de la Sociología –y otras Ciencias Sociales– que permite la desnaturalización de lo que aparece como “natural”; **ii)** utilización y establecimiento de relaciones entre categorías propias de la sociología para el análisis y reflexión de los distintos problemas sociales<sup>11</sup> y, en el mejor de los casos, elaboración de conclusiones propias y propuestas superadoras ante estos problemas; por último, **iii)** adopción de una postura abierta al diálogo, a la tolerancia por el otro y de compromiso social.

*“Significó que pudieran expresar sus ideas, (...) lo cual los llevó a reconocer las falacias del pensamiento social dominante que apareció impregnado en sus ideas previas, formadas principalmente en el ámbito familiar, con lo cual pudimos problematizar los sentidos comunes terriblemente crueles que rodean los hechos ocurridos en la última dictadura militar.”*

*“Fueron capaces de identificar el problema, aplicar los conceptos enseñados, elaborar una explicación de esa situación a partir de establecer relaciones entre los diferentes hechos sociales, y a su vez arribar a una conclusión y presentar alguna propuesta superadora. Creo que a partir de lo enseñado- aprendido, fueron capaces de pensar críticamente alguna situación concreta de la realidad.”*

*“... Han logrado valorar de forma crítica lo que implica la negación de derechos de una vivienda o la valoración negativa hacia otra persona.”*

En segundo lugar, se encuentra un grupo mayoritario de practicantes (el 50%) que manifestó haber tenido un *logro parcial* en la formación del pensamiento social.<sup>12</sup> Dentro de este grupo, existen testimonios que reflejan logros parciales vinculados a: **i)** explicaciones que dan cuenta de la permanencia de cierto sentido común (predominio de respuestas espontáneas, explicaciones donde prevalecen las ideas previas, ciertos prejuicios y la existencia de estereotipos) que impiden que los estudiantes cambien de posición en torno a un determinado tema o problema.<sup>13</sup> **ii)** También los logros parciales se evidencian a través de ciertas dificultades para la utilización de conceptos y procedimientos de la Sociología y otras Ciencias Sociales. En este sentido, se señala que si bien los alumnos lograron tener algún acercamiento a ciertos conceptos sociológicos, lo cual permitió poner “en tela de juicio” determinadas ideas previas, no se pudo avanzar en los contenidos conceptuales planificados. Otros docentes practicantes reconocen logros en el acercamiento a conceptos complejos comprendiendo su carácter histórico,<sup>14</sup> no obstante señalaron las dificultades de analizar un hecho social desde una perspectiva multicausal. **iii)** En lo que respecta a las transformaciones subjetivas, los docentes practicantes perciben que aún cuando algunos de sus estudiantes lograron adquirir e incorporar nuevas inquietudes sobre hechos socio políticos de la Argentina y/o problemáticas sociales, predominó en el grupo cierta actitud desinteresada en relación con lo que se estaba proponiendo.

*“Los alumnos que tenían determinado pensamiento autónomo respecto de lo social, lo enriquecieron, **mientras que aquellos otros que tenían entre sus ideas previas prejuicios, estereotipos, etc. creo que no cambiaron su posición...** la intervención educativa no fue positiva dado que no transformó las desigualdades existentes...”*

*“**se consiguió poner en tela de juicio los conceptos previos de los alumnos y además se generó una explicación sociológica de los conceptos que estaban en juego. La contrapartida es que no se avanzó en todo lo que estaba planificado**”*

*“Creo que no logré que la totalidad del alumnado lo hiciera, ya que **gran parte de ellos manifestó abiertamente que no les interesaba lo que estaba proponiendo.** Sin embargo hubo un pequeño grupo que se incorporó a la problemática y fue muy activo, presentando preguntas y debates a lo largo de las clases.”*

El tercer lugar, un conjunto minoritario de docentes practicantes *no percibieron el logro en la capacidad de pensar en términos sociales* en los estudiantes. Los malos resultados, en ese sentido se manifiestan en: **i)** la no ruptura del sentido común, la permanencia de ideas previas y del pensamiento dominante; **ii)** la ausencia de logros en la utilización de conceptos y procedimientos propios de Sociología y otras Ciencias Sociales (la no incorporación en la producción oral o escrita de los conceptos y procedimientos enseñados), o bien la tendencia a aplicar de manera mecánica los conceptos y la realización de análisis de hechos de manera unicausal; y **iii)** ausencia de transformaciones subjetivas: predominio de actitudes negativas y prejuicios acerca determinados temas (en especial: partidos políticos, política, movimientos de trabajadores, etc.), dificultades por parte de los estudiantes para valorar sus opiniones y, por ende, para visualizarse como agente de cambio.

*“En la evaluación se buscaba que los alumnos aplicaran los conceptos que se habían trabajado al análisis de una situación (19 y 20 de diciembre de 2001) y **en la mayoría de los casos predominó una visión de sentido común, no se vincularon los conceptos**”*

*“**Ese fuerte arraigo de opiniones negativas, ese discurso en contra de las instituciones estatales tan arraigado..., me hace pensar más bien en una***

*naturalización de la opinión negativa mas que en una reconstrucción y en una reflexión del funcionamiento de las instituciones democráticas....”*

*“La **connotación negativa, la naturalización de lo negativo, implican también un sentimiento de imposibilidad de cambio social.** (...) al mismo tiempo, **la falta de valoración de la opinión propia en relación a ciertos temas,** también implica una falta de conciencia de potencialidad de cambio a través de la acción personal junto a otros.*

#### **4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL**

Como pudimos comprobar a lo largo del análisis realizado, los docentes del Profesorado de Sociología definen de manera diversa el pensamiento social a partir de distintas posturas epistemológicas y sociopolíticas así como de su variada experiencia escolar y profesional, entre otros factores. Tal vez, estas conclusiones pueden ser transferidas a otros docentes. La diversidad en las respuestas no nos preocupa, por el contrario, la misma es coherente con el carácter controversial y en constante construcción que caracteriza a las disciplinas sociales como ciencias. Sin embargo, esto no es un impedimento para que el estudio del pensamiento social se convierta en una tarea fundamental en la formación docente. De hecho, de manera más oculta o más explícita, la postura que tenga el docente acerca de lo que significa que sus alumnos piensen en términos sociales y la percepción de su logro en esta tarea es lo que orienta la práctica profesional.

En cambio, resultan preocupantes los obstáculos que están presentes y que de alguna manera dificultan los logros de la formación del pensamiento social en sus alumnos. Tal como lo señalan los relatos de los docentes practicantes esto da cuenta que no se está produciendo una ruptura del sentido común, que se cristaliza en diversas ideas previas acerca de lo social: vulgarismos, creencias erróneas, pre-conceptos, concepciones personales, estereotipos, prejuicios, mitos. Asimismo, se observan dificultades para la comprensión y utilización de categorías y procedimientos propios de las Ciencias Sociales y la Sociología para comprender la realidad social, develando su carácter histórico y multicausal. Indudablemente, el estudio de estos obstáculos y el reconocimiento de estrategias didácticas para superarlos merecen una mayor atención con vistas a aportar desde un estudio de la didáctica de las ciencias sociales, y de la sociología en particular.<sup>15</sup>

Por lo tanto, si creemos realmente que una de las funciones sociales de la educación es la formación del/a ciudadano/a, el concepto de pensamiento social desde una postura amplia, así también como las estrategias didácticas que desarrollan y potencian ese pensamiento deben ser contenidos vertebradores de la formación docente de todos los niveles educativos y, en particular, de los profesorados de nivel medio desde cada perspectiva disciplinar.

Atendiendo a nuestro campo de investigación, la formación de profesores de Sociología, el desafío es instalar la reflexión y posibilitar la construcción de los caminos para la enseñanza de las ideas que permiten romper con el pensamiento dominante y hegemónico y con los prejuicios, mitos, pre-conceptos y estereotipos que caracterizan el sentido común arraigado, así como de las habilidades y destrezas que permiten pensar lo social de manera más rigurosa y sistemática y el desarrollo de valores propios de un ciudadano activo, más crítico y participativo.

Esperamos que lo que aquí se ha escrito –así como los demás resultados de la investigación que aún está en curso- y la discusión que pudiera suscitar contribuyan a construir el campo de la enseñanza de la Sociología.

## 5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bachmann Ruth, C. Berenguer, G. López, M Parrado y C. Zibecchi (2005), "Aportes para una Didáctica de la Sociología" ponencia presentada en las 3eras Jornadas de Jóvenes Investigadores, del IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
- Bourdieu, P (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, España: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant J.C. (1995): *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Durkheim, E (1987), *Las reglas del Método Sociológico*, México: Premiá Editora
- Duschatsky, S (1999), *La Escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós.
- Giddens A: (1998) *La Constitución de la Sociedad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A (1982): *Profiles and critics in social theory*, Los Angeles: UCP.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós..
- Jacinto, Claudia y Bessega, C. (2002): "Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social", en *De la Exclusión a la Organización*, editorial, Buenos Aires: Ciccus.
- Pipkin D. y Paula S. (2004), "La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza", en *Revista Clío & Asociados*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, Páginas 82-91, Volumen N°8.
- Pipkin, D., Sofía, P. y Stechina, M: "Obstaculizadores y facilitadores en la formación del pensamiento social", presentada en las *V Jornadas de Investigación en Educación*, organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 4 y 5 de julio de 2007.
- Schutz, A. (1974): *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Tenti Fanfani, E. (1995), *La Escuela Vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Tiramonti, G. (2001), *Modernización educativa de los 90*, Buenos Aires: FLACSO.
- Vasilachis, I. (1993), *Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Weber, M. (1992):. *Economía y Sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.

---

<sup>1</sup> Específicamente, el Proyecto UBACyT: “Contribuciones de la enseñanza de la Sociología a la formación del pensamiento social en la Escuela Media: obstaculizadores y facilitadores” estudia las percepciones de los estudiantes del Profesorado de Sociología acerca de aquellos aspectos que han identificado como obstaculizadores para la formación de un pensamiento social y las estrategias didácticas que fueron construyendo a fin de ayudar a superar estos obstáculos.

<sup>2</sup> Es ampliamente sabido que el ejercicio de la docencia se produce en un contexto en el cual existe una profunda fragmentación de los sistemas educativos, al mismo tiempo que se produce una reconfiguración de las responsabilidades sociales y los cambios en la constelación de valores que estructuran la socialización de adolescentes y jóvenes. Para un desarrollo de esos temas véase: Tiramonti, 2001, Jacinto y Bessega, 2002; Tenti, 1995; Duschatsky, 1999, entre otros.

<sup>3</sup> En este sentido, consideramos que el rol docente puede ser definido como el de un intelectual transformativo que desarrolla pedagogías contrahegemónicas con el objetivo de proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades sociales necesarias para interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo (Giroux, 1990).

<sup>4</sup> Este trabajo se realizó en el marco de la Cátedra “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Tanto el equipo docente como el de investigación tiene perfiles de formación diferentes lo que ha enriquecido la tarea; está compuesto por especialistas en didáctica de la Historia y sociólogos que están transitando su formación didáctica.

<sup>5</sup> La “doble hermenéutica” según Giddens supone que las ciencias sociales deben orientarse a comprender el sentido de la acción de los agentes dotados de “conciencia práctica”. Para Giddens, la conducta humana tiene dos componentes, la capacidad y la cognoscibilidad. El primero implica la posibilidad de que el agente podría haber actuado de otra manera. El segundo término, cognoscibilidad, significa todas aquellas cosas que los miembros de la sociedad conocen acerca de esa sociedad y las condiciones de su actividad dentro de ella. Para Giddens es un error identificar la cognoscibilidad de los agentes con aquello que es conocido conscientemente, ya que existe una “conciencia discursiva” y también una “conciencia práctica”.

<sup>6</sup> Para Durkheim, la sociología estudia los “hechos sociales”: “...maneras de hacer o de pensar, reconocibles por la particularidad de que son susceptibles de ejercer una influencia coercitiva sobre las conciencias particulares”. El autor opone los “hechos sociales” que pueden considerarse como “cosas”, a las diversas “especulaciones metafísicas” que caracterizan a las distintas corrientes filosóficas, y, de esta manera, define el objeto de estudio de la Sociología. (cf. Durkheim, E. 1987).

<sup>7</sup> “Pensamiento social” suele asimilarse “pensamiento crítico”, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo, etc. Está en discusión si estas categorías son equivalentes o complementarias. La formación del pensamiento crítico está íntimamente ligado al concepto de pensamiento social. Alvin Gouldner lo define como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente y de examinar críticamente la vida que llevamos, entre otras cuestiones. El desarrollo del pensamiento crítico requiere que los hechos, los temas, los contenidos, se presenten en forma problemática a fin de incentivar en los alumnos la construcción de un marco de referencia como una herramienta interpretativa teórico-conceptual. A la vez, al examinar a través de diversos marcos de referencias la información les posibilita identificar los valores y puntos de vista dominantes en las interpretaciones sobre la realidad, reconociendo la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, y comenzar a concebir a éste como algo problemático y, de esta forma, como un objeto de indagación y cuestionamiento (Pipkin y Sofía, 2004).

<sup>8</sup> Para un desarrollo más intenso acerca de cómo la reflexión epistemológica permite elucidar los paradigmas presentes en la producción sociológica, véase: Vasilachis, 1993.

<sup>9</sup> Específicamente nos referimos a la siguiente pregunta: “¿Considera que durante el transcurso de las prácticas sus alumnos lograron pensar en términos sociales? Justifique y ejemplifique”.

<sup>10</sup> Cabe aclarar que para el establecimiento de estos porcentajes sólo se tomó como referencia la percepción del docente practicante acerca del logro de sus alumnos (si lo logró totalmente, parcialmente,



---

o no lo logró). Contamos con aproximadamente un 5% de docentes practicantes que no contestaron la pregunta, o bien señalaron que no estaban en condiciones de responderla. Recordamos que la muestra es de 166 casos.

<sup>11</sup> Excede los límites de este trabajo realizar un análisis acerca de qué tipo de problemática plantear en las clases para que los alumnos logren estos resultados. Sin embargo, resulta conveniente destacar que la elección de una problemática significativa, cercana a la vida diaria de los adolescentes por parte del docente es un tema de crucial importancia. En muchos casos los docentes practicantes adjudican sus malos resultados a no haber podido elegir un tema “*cercano a los chicos*”, “*un tema con el cual se puedan identificar*”, “*el tema era demasiado complejo y abstracto para ellos*”, etc.

<sup>12</sup> Si bien algunos docentes practicantes plantean que se llegó a logros parciales en términos cuantitativos (por ejemplo: “*Algunos alumnos pudieron cuestionar sus ideas previas, pero no la mayoría*”, “*Algunos alumnos utilizaron de conceptos y procedimientos de la Sociología, la mayoría no, o no todos*”, “*Fue un logro del grupito “avanzado” (2-3 alumnos)*”, “*En algunas clases se mostraron interesados o comprometidos y en otras clases no*”, “*En algunas clases pensaron en términos sociales, en otras clases no*”, “*En algunos trabajos prácticos y en otros no.*”), a los fines del trabajo nos interesó focalizar en las respuestas que presentan un análisis más cualitativo acerca de las razones y motivos de este logro parcial.

<sup>13</sup> En algunos casos, los docentes practicantes adjudican estos resultados a la influencia de los medios de comunicación, la televisión, la familia: “*la mayor parte del curso recién está adquiriendo herramientas para tener una visión de ese tipo. Su visión de lo social todavía está muy influenciada por el entorno social, a través de los medios de comunicación, el cine, la televisión, la familia, la escuela, que emite unos mensajes, una visión del pensamiento social dominante, una visión llena de tópicos, por demás esquemática y simplista*”.

<sup>14</sup> Por su parte, un grupo significativo de docentes practicantes han reconocido en sus estudiantes la capacidad de caracterización de un fenómeno social o una institución a lo largo de las prácticas. También desde un nivel de baja profundidad pudieron analizar la realidad como algo construido históricamente y algunos hechos sociales. Otro logro importante refiere a la posibilidad de relacionar hechos y problemas sociales con experiencias propias y de esta forma alcanzar un aprendizaje significativo: “*algunos alumnos... evidenciaron una comprensión personal de la realidad y alcanzaron a contextualizar experiencias consecuentes de alguna interacción familiar, socio-comunitaria o mediática...*”

<sup>15</sup> Para un mayor desarrollo de los obstáculos y las estrategias implementadas, veasé: Pipkin, D. Paula S. y Mariana Stechina, 2007.