IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, 2018.

¿Introducción a la sociología o sociología introductoria?.

De Grande, Pablo y Roses, Alejandra.

Cita:

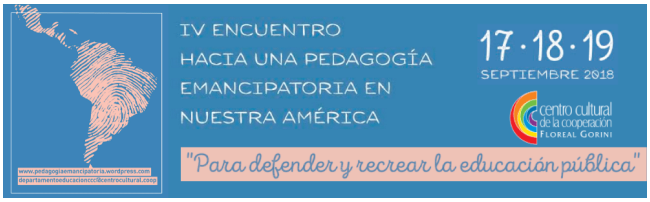
De Grande, Pablo y Roses, Alejandra (2018). *¿Introducción a la sociología o sociología introductoria?. IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/pablo.de.grande/54

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pcWP/vgk

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

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*.



¿Introducción a la sociología o sociología introductoria?

Reflexiones sobre la presentación disciplinar en la formación de grado.

Mesa temática: Universidad y acción pedagógica emancipadora

Pablo De Grande
Universidad del Salvador/CONICET
pablodg@gmail.com

Alejandra Rosés
Universidad del Salvador
maroses@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo comentamos la experiencia de puesta en práctica de un diseño curricular para la materia 'Introducción a la sociología' dada en el primer año de una Licenciatura en Sociología.

Los elementos emancipatorios que hemos introducido en este diseño creemos que giran principalmente en torno al reemplazo de 'definiciones consagradas' de la disciplina por la exploración de los alumnos respecto de tal contenido. Esto apunta a que cada participante de la materia pueda organizar su noción de sociología a través de dispositivos de investigación y de lectura autónoma de bibliografía sociológica. Los dispositivos de investigación elegidos buscan la inmersión de los alumnos en prácticas de producción e investigación, a través de la elaboración de actividades de trabajo de campo y de la producción y análisis de formatos académicos verídicos. Con ello, hemos decidido evitar las barreras que mantienen a los alumnos de grado en un registro de formatos y contenidos 'para alumnos' (lectura de manual o pasajes, escritura de monografías), poniendo en su lugar a su disposición un conjunto de elementos cotidianos del quehacer sociológico (lectura de libros y artículos, elaboración de reseñas, posters, informes).

Esta ponencia tiene por objetivo reflexionar sobre la experiencia del diseño y puesta en funcionamiento de esta materia, donde hemos elegido hacer prevalecer la perspectiva práctica por sobre la transmisión de un saber ya formulado, en la convicción de que la formación disciplinar consiste no sólo en un 'haber leído' sino también más en un 'saber hacer'.

DESARROLLO

En 2017 comenzamos a ser docentes de la asignatura Introducción a la Sociología, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador. Esta materia forma parte del primer año del "ciclo de formación disciplinaria", y es la primera asignatura de contenido específico que tienen los alumnos en la currícula de la Licenciatura en Sociología. Por lo que mientras que es la usual materia de introducción a una carrera homónima, también carga con las expectativas de inaugurar la disciplina elegida.

En cuanto a las características de la cursada, los cursos exclusivos de la carrera de Sociología en la Facultad suelen ser reducidos en cantidad de alumnos. La materia es cuatrimestral y tiene una carga horaria de 180 minutos semanales. Cuando se nos convoca para tomar este trabajo, se nos da plena libertad para mantener el programa previo o comenzar con uno nuevo, en la medida en que la materia facilite a los alumnos hacerse de una visión sobre la disciplina que les permita comenzar a situarse en la carrera.

LA MATERIA CONOCIDA

Para pensar el programa y desarrollo pedagógico nos basamos en tres fuentes: las percepciones y vivencias de nuestros pasajes en la formación de grado en asignaturas equivalentes, un relevamiento de algunos programas de cátedras que en el área Metropolitana de Buenos Aires ofrecen introducciones a la Sociología, y finalmente, en un conjunto de lecturas de críticas y propuestas pedagógicas que creíamos compatibles a nuestro contexto.

Analizamos 7 programas de materias introductorias a sociología: uno de la Universidad del Salvador (Polo, 2016), tres de la Universidad Nacional de San Martín (Poblete, 2010, De Gori y Puglia, 2014 y López, 2015), uno de la Universidad Católica Argentina (Domínguez Sardou, 2011), dos de la Universidad de Buenos Aires (uno del Ciclo Básico Común (Iacobellis, 2015) y uno de la carrera de Sociología (Forte, 2016)). La lectura de estos dio un panorama bastante homogéneo, no carente de matices. Todos los programas analizados comenzaban con bibliografías sobre qué es la sociología según grandes sociólogos, con referencias a *El Oficio del Sociólogo* de Piere Bourdieu y otros, *La imaginación sociológica* de Wright Mills o *Para qué sirve la sociología* de Bernard. En cuanto a la organización de las unidades, uno de los programas presenta las teorías sociológicas de acuerdo a la división de Jürgen Habermas en teoría empírica, crítica y hermenéutica, mientras que los otros 6 programas incluyen unidades

temáticas, y entre los tópicos más recurrentes están la pobreza, la desigualdad social y la estructura social como temas representativos de la sociología.

De esta manera, se proponen la lectura de sociólogos reconocidos y temas legítimos de la disciplina, y se plantean como objetivos: "identificar conceptos y miradas de cada autor", o "comprender enfoques para abordar la realidad social". Asimismo, presentan la práctica sociológica y científica como un compendio de características a ser aprendidas a través de lecturas y definiciones: "identificar características de la sociología como profesión".

Todas las bibliografías incluyen textos consistiendo mayormente en "muestra" de lo que se verá más adelante en la carrera, ya fueran fragmentos de obras clásicas (6 programas) o síntesis de temáticas reconocidas como centrales de la disciplina. Por otro lado, con respecto a las evaluaciones, las 7 materias relevadas incluyen parciales y solo los programas de la Universidad de San Martín proponen además un "trabajo de campo colectivo".

En este sentido, intentamos recuperar y reflexionar sobre lo que nos habían dado nuestras experiencias y sobre qué incomodidades habíamos tenido al recorrer las carreras. Nos preguntamos qué partes de la sociología habíamos reconocido sólo con mucha posterioridad, y qué elementos de esa primera formación creíamos que nos habían resultado de utilidad en ese período de iniciación.

LAS PREOCUPACIONES

Teníamos la percepción de que la materia no debía enseñar el pensamiento de algunos sociólogos, sino comenzar a sugerir la existencia de un campo práctico. La pregunta que nos guiaba, habida cuenta de que discurso y existencia son fenómenos divergentes, ¿por qué continuar transmitiendo qué dicen los sociólogos que es la sociología en lugar de intentar mostrar qué es la sociología?

Creíamos también que este 'presentar' debía jugar también en la línea de producir expectativas, es decir, de comenzar a señalar y entrenar las habilidades prácticas que la formación en sociología podría suponer. Capacidades como el distinguir un texto sociológico de uno que no lo es, el ejercer la sospecha sobre una conclusión poco fundada, el decidir seguir una referencia bibliográfica hasta su origen y analizarla, el poder acceder a un territorio para observarlo o a un sujeto para entrevistarlo, son habilidades prácticas que creemos aparecen gradualmente.

En función de ello, consideramos que correspondía guiar a los alumnos desde su primer contacto con la carrera en el desarrollo práctico de la misma. Mientras queríamos discutir aspectos teóricos de la disciplina, tal como qué noción de verdad opone la ciencia social constructivista al positivismo, o en qué se diferencia una afirmación basada en un referente empírico de una que no lo es, queríamos también explicitar muchas entidades y 'reglas del campo', incluyendo hacer visible la existencia de formatos específicos de colaboración y de publicación (como los libros y artículos, entre otros), de financiamiento (como las becas y proyectos, entre otros), de discusión (tal como los congresos, entre otros) y de acción (tal como la política pública, entre otras).

LAS IDEAS PRESTADAS

Entre las obras e ideas que influyeron en el diseño de nuestra materia, cabe mencionar una combinación de pedagogías críticas del siglo XX (López Noreña, 2010), las que incluyen las los trabajos de Célestin Freinet, la síntesis de la educación activa de José Mallart y Cutó y la obra de Paulo Freire, a las que sumamos el sugerente y activo trabajo teórico y de técnicas de intervención de Paula Carlino (2005) en ámbitos universitarios y del equipo de Dora García, Claudio Robles, Verónica Rojas y Ana Torelli (2007), las cuales no detallaremos por razones de espacio.

Freinet propuso tempranamente tomar al conocimiento como una producción (Freinet, 1996, p. 26), tomando distancia de la idea de que la enseñanza debe transmitir y procurar la asimilación de contenidos que fueron previamente elaborados (Santaella Rodriguez y Martínez Heredia, 2017, en sintonía también con Freire, 2004, p. 20). El aprendizaje experiencial parte del descubrimiento, edifica sobre la base de las experiencias previas y la cotidianeidad de los alumnos. Por su parte, la 'educación activa' (Mallart y Cutó, 1928, p. 36) comparte este principio, así como también aquel por el cual las actividades propuestas deben ser de interés de quienes aprenden, apoyándose en sus necesidades (de saber, de producir, de resolver) o asegurándose de haber promovido un genuino interés en las metas propuestas. Esta relación con la motivación es decisiva desde un principio democrático, para una educación que no esté dirigida para los "buenos alumnos" (Freinet y Salengros, 1972, p. 22), que por recursos personales se integrarían a cualquier modalidad educativa.

De Freire hemos retomado la necesidad de propiciar dinámicas dialógicas (Freire, 2005, p. 107), en línea con las ideas de la educación activa, situando también a la educación como un problema de construcción de capacidades para posicionarse política y socialmente (Freire, 1997, p. 85).

LA MATERIA DISEÑADA

Como consecuencia de lo anterior, las actividades propuestas en la materia se distancian de una lectura de sociologías introductorias, estando el centro de atención puesto en intentar dar contacto con la disciplina en su funcionamiento operativo. Resumiremos brevemente la propuesta.

La cursada se divide en tres unidades, de cinco clases semanales cada una. El tema de la primera unidad es la noción de texto como emergente móvil de la experiencia discursiva. Los alumnos conocen la biblioteca de la Facultad y se abocan a la lectura de un libro sociológico. Preparan una reseña y una exposición oral con poster en nuestra 'feria sociológica' a partir de su libro. En la segunda unidad el objetivo central es visualizar la circulación y la colaboración sociológicas; la sociología como colectivo. El formato privilegiado en ella es el artículo académico y el entregable de la unidad es una entrevista que debe ser realizada a un sociólogo en ejercicio. Por último, la tercera unidad tiene por tema central la noción de 'teoría', con énfasis en la relación teoría-práctica. Los alumnos entregan un ensayo crítico, tomando por referencia el libro trabajado en la primera unidad.

La bibliografía está compuesta por dos grupos de textos. Por un lado, existe bibliografía de lectura semanal, que tiene por objeto poner la sociología en el contexto de los conocimientos previos de los alumnos. Esto permite conversar nociones de texto, enunciación, verdad, discursividad, circulación, intertextualidad, colaboración y teoría. La lectura de dicha bibliografía no conduce a aprobar la materia, sino a realizar con un nivel suficiente de complejidad los productos entregables. Esta bibliografía es casi exclusivamente extra-disciplinar (tales como Nietzsche, Foucault, Bajtin, Benveniste, Deleuze).

El segundo grupo de bibliografía se compone de libros completos que los alumnos leen para trabajarlos individualmente y de artículos que se trabajan en actividades en clase (por ejemplo, para ficcionalizar la elección de mesa en un congreso académico, o la evaluación de un artículo

para una revista). Esta bibliografía es de autoría casi exclusiva de la propia disciplina (tales como Becker, Goffman, Bourdieu, Benzecry, Kessler).

En el caso de la relación entre alumnos, como cada alumno puede leer textos diferentes, sus actividades no son redundantes sino autónomas y complementarias. Esto fomenta el interés que ellos pueden mostrar por los trabajos de sus compañeros en instancias como la 'feria sociológica'. Al producir cada alumno productos personales y originales, no resulta necesario el tradicional aislamiento orientado a evitar que 'se copien', 'compartan resúmenes' o reduzcan sus obligaciones por otras estrategias colectivistas.

Respecto de la relación profesor-alumno, ejercemos más como guías en la producción que como enseñantes de un saber preexistente. Distribuimos objetivos y materiales, donde las consignas suelen ser bastante detalladas y extensas, y comentamos lecturas semanales. Si bien sostenemos y vemos como valioso nuestro lugar de 'expertos', esto se traduce en motivar a las lecturas, en advertir dificultades y poner en relación lo que se presenta en el aula. Es central nuestro rol de comentaristas de las versiones intermedias que producen los alumnos, para luego validar el producto final.

El uso del espacio también nos resultaba desafiante, en la medida en que queríamos mostrar a la sociología como un oficio activo, que requiere de desplazamientos y múltiples puntos de mira para lograr su aporte de conocimiento. En esto, la relación con el espacio no se establece por una ubicación única y homogénea (alumnos en una grilla de bancos) sino que se adapta en función de las necesidades de conocimiento: desplazamientos a la biblioteca de la Facultad, organización de la exposición de posters fuera del aula, discusión en ronda, trabajo en grupo o disposición libre en el aula.

Sobre la relación con la instancia de evaluación, tal como se desprende de lo dicho anteriormente, hemos desplazado el modelo de evaluación post-educativa (primero se enseña, luego se evalúa) hacia un modelo de producción progresiva. Las actividades a experimentar (como evaluar artículos), o los problemas a afrontar (como hacer una entrevista) varían en cada unidad, existiendo fechas de entrega intermedias y finales para organizar el trabajo. La puesta en común de avances entre alumnos es continua, y los productos son el elemento exclusivo de evaluación.

CONCLUSIONES

Creemos que este diseño es un primer paso en el intento de dar consistencia a nuestras prácticas docentes y nuestras percepciones, que tanto desde el campo pedagógico, pero también desde nuestras vivencias y desde nuestros saberes sociológicos, nos sugieren que acercar a una disciplina es una tarea que excede a la enunciación de un corpus fijo de textos consagrados.

Hemos buscado para ello poner al alumno en un rol de autor, donde el saber pre-existente no reduzca su posición de sujeto, y que a la vez, despierte en él un interés por el conocimiento y los funcionamientos de la disciplina. Como creemos que el aprendizaje es una experiencia práctica, hemos tratado de incidir en las diferentes interrelaciones de la cursada para facilitar los fines buscados, esto es, procurando que los vínculos entre los alumnos, con los docentes, con la bibliografía, y con el espacio físico permitan la creación de nuevas miradas y nuevas conexiones entre los alumnos y la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freinet, Célestin (1994). *Por una escuela del pueblo*. México D.F.: Fontamara.

Freinet, Célestin y Salengros, R. (1972). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.

Freire, Paulo (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz y Tierra.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido.* México D.F: Siglo XXI.

García, Dora, Robles, Claudio, Rojas, Verónica y Torelli, Ana (2007). *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio editorial.

López Noreña, Germán (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad. Volumen I y II*. Cali: Atlantic International University

Mallart y Cutó, José (1928). *La educación activa*. Barcelona: Editorial Labor.

Santaella Rodriguez, Esther y Martínez Heredia, Nazaret (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Revista Profesorado*, 21 (4).

PROGRAMAS CONSULTADOS

De Gori, Esteban y Puglia, María de las Nievas (2014). Introducción a la sociología. Universidad Nacional de San Martín.

Domínguez Sardou, Fernando (2011). Introducción a la sociología. Universidad Católica Argentina.

Iacobellis, Marisa (2015). Sociología, ciclo básico común, Universidad de Buenos Aires.

Forte, Miguel Angel (2016) Sociología general. Universidad de Buenos Aires.

López, Leandro Sebastian (2015). Introducción a la sociología. Universidad Nacional de San Martín.

Poblete, Lorena (2010). Introducción a la sociología. Universidad Nacional de San Martín.

Polo, Rita (2016). Introducción a la sociología. Universidad del Salvador.