

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA

Práctica de la enseñanza – Trabajo Práctico Nº 1

Institución donde se harán las prácticas: CENS Nº 10

1. El marco institucional: familiaridad y armonía

Para realizar las prácticas de enseñanza se nos ha asignado el curso de Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad, correspondiente a 3º año, en el CENS Nº 10, sito en Balboa 200.

Fuimos recibidos con calidez, cordialidad y respeto por todas las personas con que interactuamos en el colegio: el Rector, la Secretaria Académica, los docentes con que tuvimos contacto y los propios alumnos. La institución irradia una idiosincrasia familiar. El Rector y la Secretaria Académica están permanentemente disponibles, su oficina suele tener la puerta abierta y está situada a metros de la entrada de la institución, muy al alcance de quien quiera acercarse. De hecho, alumnos ingresan a ella con familiaridad y confianza, y hemos notado -en los casos de alumnos que han ingresado a la oficina en nuestra presencia- que incluso tutean al Rector y se sienten cómodos frente a él. Son el Rector o la Secretaria quienes abren antes de las 15 horas las puertas del establecimiento con su propia llave; no hemos detectado la presencia de portero, ni tampoco nos topamos con la figura del preceptor, aunque pudimos averiguar después que existe una preceptora en la escuela.

No hubo conflicto alguno en nuestro ingreso al aula. Luego de que se nos proporcionara el horario del curso de 3º año (que es el único curso de ese nivel), seleccionamos las materias que nos sería más útil observar. Los docentes en cuestión respondieron rápidamente en forma positiva, dándonos vía libre para observar sus clases cuando quisiéramos. En todo momento nos hicieron sentir cómodos y no evidenciaron molestia alguna por nuestra presencia. Lo mismo puede decirse de los alumnos.

Esta familiaridad que se percibe como característica institucional destacada tiene su correlato en la flexibilidad en la aplicación de ciertas normas -flexibilidad que no criticamos en absoluto, por el contrario, consideramos que es funcional para mantener este clima de comodidad y armonía de los distintos actores-. La puntualidad en el comienzo de las clases no es estricta, quizá como una concesión a la situación particular de algunos estudiantes, que por su trabajo o dificultades relacionadas con el transporte y el tránsito, se demoran unos minutos al llegar. En todas las clases que observamos se tomó lista, con la prerrogativa de poner presente a quien llegó unos minutos tarde. Si bien las normas no permiten el uso del celular en clase, algunos celulares están prendidos y de a ratos algunos estudiantes observan si les llegó algún mensaje; raramente piden permiso y salen a atender un llamado, y en una ocasión una alumna puso a cargar su celular a la vista de todos en el enchufe del aula. Los docentes que observamos no son estrictos en este punto, y a decir verdad, los

estudiantes han mostrado criterio y recato, de modo que los celulares, en suma, no han sido elementos disfuncionales u obstaculizadores de la clase.

No hemos presenciado conflictos entre alumnos y docentes, gritos o faltas de respeto. Los estudiantes casi no hablan entre sí durante las clases, guardando el adecuado silencio. A lo sumo por momentos se desconectan de las clases, pero no las perturban. Tampoco hemos visto que los alumnos eleven algún tipo de crítica a los docentes (las quejas de que el material es mucho, o difícil, o no se ha entendido la explicación, han estado ausentes).

Nos gustaría hacer mención a un único incidente que, dada su resolución absolutamente pacífica y acordada, confirma lo dicho. En una clase de Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad, la docente notó que un alumno no seguía la clase. Le preguntó si entendía y el alumno dijo que no. “¿Dónde te perdiste?” – preguntó ella. El joven respondió: “No estoy prestando atención.” Entonces, la profesora decidió modificar el orden de la clase que tenía planeado para “reconectar” al alumno con el tema. Repartió una historieta que permitiría, desde una “puerta de entrada” visual, recapitular lo hablado y poder seguir adelante con todos “en tema”. (Más adelante, en el apartado 4, volveremos al concepto de Gardner de “puertas de entrada” diversas al conocimiento.) La docente notó que el alumno en cuestión seguía haciendo una tarea de otra materia. Con altura, respeto y serenidad, sin enojarse ni levantar la voz, la profesora le dijo: “Así, ni aprovechás mi clase ni te podés concentrar en el trabajo que estás haciendo. ¿No preferís estar ausente en mi clase y retirarte al aula de al lado, que está vacía, y poder hacer tu tarea en silencio?” El alumno contestó afirmativamente y se fue del aula, sin reproche alguno de la docente. Los demás alumnos callaron, respetando que se hubiera llegado a un pronto acuerdo sin conflicto.

Nosotros queremos leer este clima institucional armónico que se respira claramente, como un compromiso ético tácito de los docentes (y de la institución) en la inclusión de estos jóvenes que se reintegran al sistema educativo después de haberlo abandonado. De algún modo –interpretamos–, los alumnos perciben que serán apoyados y acompañados para terminar su secundario, que se les darán oportunidades para ir aprobando las materias, y por lo tanto los docentes son vistos como facilitadores para una exitosa reinserción en el sistema educativo. Sinceramente –y aquí hablamos desde la dimensión ética no menos que desde la pedagógica–, nos entusiasma ser parte de este desafío de inclusión de quienes alguna vez, por diversas razones, quedaron excluidos de la educación formal.

En el CENS estudian alumnos de 18 años de edad en adelante, que en su momento abandonaron el sistema educativo. En el 3° año en que realizaremos nuestras prácticas, las razones de ese abandono incluyen la maternidad, la migración, la enfermedad de un hijo, o problemas de gran impacto emocional. Los estudiantes por lo general trabajan, y consideran que el título secundario les ayudará a obtener mejores oportunidades laborales. En algunos casos hay expectativa de continuar con estudios universitarios, y de hecho, según hemos indagado, varios egresados de este CENS se encuentran actualmente en la Universidad. La información mencionada en este párrafo tiene como fuente una serie de charlas informales con alumnos, docentes, y la dirección de la escuela.

2. El grupo de 3° año y su dinámica

En la lista de estudiantes de 3° año hay formalmente 16 alumnos (6 mujeres, 10 varones). Nosotros no hemos presenciado ninguna clase que contara con más de 7 alumnos en total, y considerando los estudiantes que se hicieron presentes al menos en una de las clases que observamos, suman un total de 9. Se nos explicó que el CENS acaba de atravesar una mudanza (hasta el año pasado, su sitio era en la Ciudad Universitaria), lo cual generó que algunos estudiantes optaran por otro colegio, sin que todavía fueran eliminados de la lista. Por lo que vimos, hay un núcleo de unos 6 estudiantes estables (3 mujeres, 3 varones), y otros que han asistido a algunas

clases, con menor regularidad. La asistencia, quizá especialmente al inicio del ciclo lectivo, tiene una cuota de inconstancia. Al iniciarse la clase de Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad del 16-4, había 4 alumnos presentes, y la docente mencionó que la clase anterior también había contado con 4 estudiantes, pero sólo uno en común con la que estábamos presenciando. En las semanas sucesivas el grupo tendió a estabilizarse en 6 alumnos constantes, y otros 3 más irregulares en su asistencia a clases.

La mayoría de los alumnos -el núcleo estable- se suelen sentar en el sector más cercano al escritorio del docente, y los asistentes ocasionales en otros sectores del aula, que es espaciosa y cómoda como para albergar tranquilamente 20 alumnos o poco más. Mide aproximadamente 8 metros por 4 y tiene muy buena acústica, dada la altura del recinto superior a los 4 metros. Un pizarrón de generosas dimensiones, en buen estado, con abundantes tizas y borrador, se encuentra a disposición del profesor, y de hecho fue utilizado frecuentemente en las clases observadas. Si bien no se recurrió en esas clases a la división en subgrupos de trabajo, el aula permite utilizar esa técnica con comodidad, situación facilitada por la movilidad de las sillas y mesas. No oímos ruidos externos disruptivos, excepto un pequeño y breve bullicio producto de que, en una de las ocasiones, otro curso salió más temprano.

La mayoría de los alumnos del curso son adolescentes de entre 18 y 24 años; sólo 2 son adultas y han hecho referencias a sus cónyuges e hijos. Una de estas adultas (a quien llamaremos Andrea, preservando la confidencialidad de su nombre) funciona como la “columna vertebral y memoria académica” del curso; es quien por lo visto goza de la asistencia más regular, siempre toma apuntes, y alguna vez el docente la ha consultado para recordar lo que se anotó en clases anteriores. Andrea suele estar activa en clase, respondiendo preguntas de los profesores que apelan a contenidos ya trabajados en clases previas. Los otros alumnos también toman apuntes, pero hemos observado su dependencia del uso del pizarrón por parte del profesor: sólo anotan lo que está escrito allí, mientras que Andrea toma nota también autónomamente. Los demás alumnos por momentos intervienen, a veces en forma pertinente y creativa, como veremos, pero pareciera que su conexión con la clase es menos sistemática y que, aún copiando del pizarrón -lo cual tiene la ventaja de mantenerlos activos-, no necesariamente comprenden todos los conceptos, particularmente cuando son abstractos y numerosos. En varias de las clases se ha intentado enseñar una considerable cantidad de “unidades semánticas”, siguiendo la terminología de Astolfi (2003: 113-114), y se han introducido algunos conceptos de alto grado de abstracción.

3. Habilidades de búsqueda, comprensión y verbalización

Hemos observado exposiciones orales de los estudiantes en el marco de la materia “Administración de Empresas”, que cuenta con 6 horas por semana y representa la “orientación” del colegio (aunque según el Rector, los estudiantes no eligen el colegio por su orientación, sino por cercanía y horarios). A cada estudiante se le asignó con antelación una corriente teórica para interpretar la administración empresaria: según Weber, Taylor, Ford, Elton Mayo, entre otros, y se les pidió que expusieran esa corriente. No hubo preguntas-guía ni material bibliográfico sugerido por el docente; los estudiantes buscaron la información en Internet. Esto implica que los estudiantes poseen habilidades de búsqueda de información, recalcando el término “información” en el sentido más técnicamente preciso y restrictivo, pues en la mayoría de los casos -partiendo de la fértil distinción que plantea Astolfi- notaremos que esa información no se transforma en conocimiento y menos aún en saber (Astolfi, 2003: 67-71). Andrea presentó correctamente a Weber e incluso entregó impreso un breve punteo de temas a cada uno de sus compañeros. Su presentación evidenció un nivel adecuado de comprensión, e ilustró algunos conceptos con ejemplos concretos, que por lo visto son de su cosecha personal. Pudo dar ejemplos de conceptos weberianos

y compararlos con el mundo del trabajo en la Argentina de hoy. Conectó distintas dimensiones de la realidad social (económica, política, el mundo del trabajo y la cultura).

En contraste con esta presentación rica y fluida, varios de sus compañeros se limitaron a leer –y, raramente, tratar de decir de memoria- lo que habían copiado de Internet. Algunos trajeron una cartulina con conceptos y gráficos, que según pudimos indagar, eran copiados de Internet, y no de elaboración propia. No siempre fue posible captar cuánto de lo dicho, leído, y graficado era realmente **comprendido** por los estudiantes, a quienes se notaba bajo una fuerte presión y nerviosos. Abstrayéndonos del nerviosismo evidente, podemos decir que el vocabulario utilizado fue apropiado y claro. Uno de los estudiantes expresó sinceramente que había hecho el trabajo y lo tenía impreso para entregar en fecha, pero que no lo expondría porque no lo comprendía. Durante las exposiciones, que eran prácticamente lecturas, a los demás alumnos se les hacía difícil prestar atención; de hecho, el docente en algunos momentos preguntó a los oyentes si podían explicar algún concepto recién presentado por el expositor, obteniendo siempre respuestas negativas.

4. Aparición de un nivel de pensamiento crítico

En cambio, cuando el docente retomaba un tema y lo explicaba, lo graficaba en el pizarrón y lo ejemplificaba (como sucedió con el concepto de “retroalimentación” de la teoría de sistemas de Luhmann), enseguida los estudiantes abandonaban su letargo y participaban activamente aportando otros ejemplos y preguntas pertinentes sobre la extensión del concepto a ejemplos-límite. Una suerte de analogía de la situación presentada en la investigación del Grupo Valladolid (1994: 201), según la cual los alumnos pudieron presentar razonamientos más maduros y complejos enfrentados a cuestionarios cerrados que a preguntas abiertas. Aquí también, una consigna amplia y no estructurada produjo presentación mecánica en el expositor y letargo en sus compañeros, y una explicación más situada que apeló a preguntas y ejemplos concretos “despertó” al auditorio y estimuló creatividad, curiosidad, y comentarios muy atinados. En oposición a algunos conceptos que, en esta y otras clases, nos dio la sensación de que no se entendieron cabalmente, la discusión sobre el concepto de **retroalimentación** reveló un nivel de pensamiento crítico, en tanto algunos alumnos fueron capaces de generalizar, comparar-contrastar, y categorizar-clasificar (Priestley, 1996). Fueron capaces de “aplicar los conocimientos a situaciones prácticas” (Porlán, 2002: 18). Trascendieron el conocimiento para alcanzar niveles de lo que David Perkins llama “comprensión”, la cual “reside en poder realizar una serie de actividades que requieren un pensamiento respecto de un tema, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo...” (citado en Pipkin, 2009: 23). Y todo ello, más allá del aprendizaje significativo de un concepto, creemos que contribuye simultáneamente a formar estudiantes “que tengan una visión positiva de sí mismos” (Priestley, 1996: 24).

El volver al concepto desde distintas presentaciones y perspectivas favoreció la significatividad del aprendizaje; en este caso el docente nombró el concepto, lo definió, lo graficó y lo ejemplificó. Así, estudiantes que difieren en sus modos de acceder al conocimiento dispusieron de lo que Gardner (citado en Litwin, 1998: 101) denomina “puertas de entrada” variadas, como la lógica (definición del concepto), la estético-sensorial (esquema en el pizarrón) y la experiencial (un estudiante que trabajó en una panadería discutió acerca de si hay retroalimentación en la decisión de su empresa en producir no sólo pan de miga, sino también sándwiches de miga, y en el hábito de “reciclar” pan sobrante transformándolo en pan rallado).

Nuestra sensación de que al abordar el concepto de retroalimentación se vivió una experiencia de aprendizaje significativo se reforzó unos días después, cuando una alumna lo aplicó en una clase de otra materia. Sucedió espontáneamente en la asignatura Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad, cuando la profesora explicaba mediante un esquema la relación entre base material y superestructura

según Marx. La alumna habló de retroalimentación utilizando el concepto con precisión, y la docente comentó: “Me gustó la palabra que usaste, la voy a adoptar para este tema.” Una experiencia de retroalimentación... también para la profesora.

5. Representaciones de los alumnos acerca de lo social.

En una clase de Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad, una interesante actividad propuesta por la profesora permitió sacar a luz ciertas representaciones acerca de lo social que tienen los alumnos. Exponiendo el pensamiento de Augusto Comte y el positivismo en general, entregó a cada estudiante una historieta donde se presentaba de modo humorístico un hombre y una mujer que planificaron su unión y su vida futura desde su juventud, en base al sueño de *progreso* en su nivel de vida, obteniendo luego el esperado éxito. Uno de los estudiantes comentó que para tener éxito hace falta estudiar y alcanzar cierto nivel de instrucción. Otro dijo: “cuando nos hacemos más viejos, nos hacemos más conservadores”, posiblemente inspirado en que los personajes de la historieta -Yanina y Gonzalo- en la juventud planifican ambiciosamente y hacia el final aparecen sólo disfrutando del éxito ya conseguido. Otra estudiante hizo hincapié en ser metódicos: Yanina y Gonzalo planifican, siguen fielmente un método pautado, y así progresan. Así, el progreso se asocia con ser perseverante y metódico, con acceder a un buen nivel de instrucción, y la ambición de progreso se percibe como característica de la edad juvenil.

Nos llamó la atención la relativa facilidad con que aparecieron estas concepciones, lo cual evidencia en el grupo un nivel de confianza como para que se expresen estas representaciones, y la habilidad de la **imagen** (en este caso la historieta) para motorizar asociaciones interesantes y participación activa, la cual no se da en este nivel en los momentos en que la clase es expositiva. Una vez más, volver al contenido presentado (el pensamiento positivista) por medio de otra puerta de entrada (visual y narrativa, en este caso) facilita su aprendizaje significativo con ricas asociaciones, aflorando representaciones de sentido común que, así interpeladas, **constituyen un recurso que ayuda** al aprendizaje (Astolfi, 2003: 92). Recalamos que la profesora no sólo permitió que los alumnos se expresaran, sino que enriqueció la comprensión enfatizando otros elementos de la historieta, por ejemplo la existencia de un muro que representa el individualismo de Yanina y Gonzalo. ¿Planifican para ellos mismos -preguntó- o para toda la sociedad? La respuesta no se hizo esperar: “planifican sólo para ellos”; “hay otros que no pertenecen, que quedan fuera del muro, un muro que excluye y representa cierto tipo de violencia”. Esta secuencia en el análisis de la historieta, como recomienda Astolfi, tuvo un primer momento de “autoestructuración” para ceder su lugar, luego, a una instancia de “heteroestructuración” (Astolfi, 2003: 124-125).

La profesora de Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad es consciente de la utilidad de la imagen (la historieta, en este caso) no sólo para hacer surgir concepciones de los alumnos, reforzar y aplicar aprendizajes, sino también para “reconectar” a estudiantes que perdieron el hilo. Como se mencionó en el apartado 1 de este trabajo, la docente adelantó el uso de la historieta intentando ingresar al tema esta vez por la vía visual. Si bien, como ya se dijo, esta estrategia no reconectó al alumno “perdido”, sí generó –una vez más- un interesante y fértil debate donde aparecieron y se verbalizaron representaciones y asociaciones por parte de casi todos los demás estudiantes. Lo mismo sucedió en la clase en que la profesora proyectó un fragmento de la película “Tiempos Modernos” y luego conectó lo visto con el concepto de “alienación”. Se generó un interesante debate que se refirió al trabajo en la actualidad, a la sensación del trabajador, a la cadena de montaje en empresas como McDonald’s, donde, según un alumno que trabajó allí, “si falla uno fallan todos”, y su similitud con lo visto en la película. Los alumnos mencionaron sus temores en tiempos de crisis y “ajustes”, en que está latente la amenaza de perder el trabajo, y Andrea

señaló su concepción de que “la industria textil es el termómetro de la actividad económica”.

Algunos autores enfatizan la fuerza de las representaciones previas que los alumnos tienen, así como su resistencia a la penetración del saber escolar (Astolfi, 2003: 79; Del Carmen, 1996:21; Grupo Valladolid, 1994: 213). Esta fortaleza del saber no-escolar de los estudiantes se evidenció en una clase de Historia y Geografía en que se enseñó la Revolución Francesa. Ese día se encontraba en el aula, sentada alejada del resto del grupo, una “alumna nueva”. El profesor comentó que estaba explicando la Revolución Francesa, tema que en otros colegios se estudia en 2° año, y que brindaría bases sólidas para luego estudiar la Revolución de Mayo y otros temas de Historia Argentina que representan conceptos nodales de 3° año. El profesor dio por sentado que la “alumna nueva” había estudiado el tema en su colegio anterior; y ésta, quizá sin comprender por qué el docente le preguntaba a ella permanentemente, pareció evidenciar que efectivamente había estudiado el tema. En un momento el profesor, que estaba presentando los estamentos de la Francia del siglo XVIII, le pidió que describiera a los campesinos, a lo cual la estudiante respondió: “eran pobres”, afirmación que se entendió que se sustentaba en representaciones personales más que en contenidos escolares. Luego, viendo que el profesor no se conformaba con una respuesta tan “vaga”, agregó: “estaban obligados a pagar impuestos”, lo cual produjo satisfacción en el docente, que enseguida diferenció y enumeró con detalle impuestos y tributos que se pagaban al rey, a los señores feudales y a la Iglesia. Fue una clase expositiva, con muchos conceptos anotados en el pizarrón y una permanente pregunta y re-pregunta por parte del docente, “aprovechando” el conocimiento de la “alumna nueva” y estimulando con ello, exitosamente, también la participación de los demás. Satisfecho, el profesor felicitó a la nueva compañera del curso por todo lo que “recordaba” de la Revolución Francesa.

La nota irónica y humorística se presentaría de improviso al final de la clase, cuando la Secretaría Académica entró al aula y le dijo a la estudiante: “¿Qué hacés acá? El aula de 1° año es aquella otra”. El conocimiento de sentido común de la estudiante ocultó el hecho de que no había estudiado la Revolución Francesa el año pasado y “despistó” a un profesor experimentado y conocedor de la materia que la felicitó por lo mucho que “recordaba”. Un experimento no buscado que confirma la existencia enraizada de nociones y representaciones que los alumnos tienen y hacen aflorar fácilmente (o pueden construir en el momento, si son interpelados por el profesor). O, si se nos permite una reflexión adicional, ¡cuánto de nuestro conocimiento se activa con el simple hecho de que el profesor nos pregunta creyendo que somos capaces de responder!

6. Analogías y contextualización: recursos eficaces para la comprensión.

El uso de analogías es un procedimiento que hemos observado en varias clases. En la presentación sobre la teoría de administración de Elton Mayo se habló de ciertos experimentos que intentaban medir en qué condiciones mejoraba la productividad de los trabajadores. Lejos estaba la alumna expositora de poder explicar los conceptos de “grupo experimental” y “grupo de control”. El profesor recurrió a una analogía con un eventual experimento que se podría hacer en la escuela. Por su parte, la profesora de Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad recurre permanentemente a analogías. Por ejemplo, para explicar el entusiasmo de Augusto Comte con el progreso que representa la sociedad moderna, y simultáneamente la necesidad de ordenar ese pasaje que supone elementos de crisis, usó la analogía de una mudanza. Ella genera excitación pero a la vez desorden y añoranza; estoy contento en una casa más grande, pero extraño a mis antiguos vecinos. Conectó la idea de “orden y progreso” con la bandera de Brasil, y la sociología de Comte con su contexto histórico y con lo que simultáneamente sucedía en la Argentina. Esto último contribuyó a vincular los conceptos presentados con conocimientos que los

estudiantes poseen acerca de Historia Argentina. Las analogías mencionadas y otras utilizadas ayudaron a hacer más vívidos y tangibles conceptos que de lo contrario habrían quedado en un alto nivel de abstracción. Una verificación más de que “las analogías constituyen un puente para la comprensión” (Anijovich y Mora, 2009: 55).

La profesora de esta materia puso énfasis explícitamente en el concepto de “contextualización”. Al presentar un autor, considera que se debe considerar dónde nació, qué pasaba allí en aquel tiempo, y qué sucedía en ese momento en la Argentina. Suele resumir las ideas presentadas a partir de una red o mapa conceptual, escribiendo “en cada flecha el tipo de relación que hay entre los conceptos relacionados” (Anijovich y Mora, 2009: 73). Además, entrega una ficha breve preparada por ella con la que suele pedir desarrollar alguna actividad. Una vez -en consonancia con la recomendación de Astolfi (2003: 109)-, la consigna consistió en resaltar 5 palabras clave. No pudimos ver cómo desempeñaron los alumnos esta tarea para el hogar pues no se retomó en las clases siguientes.

7. Identificando obstáculos: literalidad y rigidez

Una característica que pudimos percibir en el pensamiento de los estudiantes es lo que podríamos llamar “literalidad en la comprensión” o “rigidez de categorización”. Por ejemplo, cuando se presentó el modelo burocrático de Max Weber, se dijo que en esa escuela de administración, el trabajo está pautado en todos sus detalles, con manuales escritos de procedimiento que garantizan que la función se cumpla más allá del funcionario. Cambiando este último, la función se debería ejecutar de manera exactamente igual. Este modelo postula que en el trabajo no hay relación informal: los funcionarios *se limitan a trabajar, no mantienen diálogos de temas extralaborales* durante la jornada de trabajo. Más tarde, el docente preguntó *si McDonald's es un ejemplo de organización burocrática*, refiriéndose a si había un organigrama claro de responsabilidades, manuales de procedimiento, etc. (lamentablemente en esa clase estaba ausente el alumno que trabajó en esa empresa). Una estudiante respondió que **no** “porque los empleados conversan no sólo de trabajo”. Nos pareció que esta observación reflejaba lo que otros también estaban pensando. Debemos tomar nota de esta *literalidad* que impide generalizar y aplicar un concepto debido a un detalle que “no encaja”, junto con la loable habilidad para recordar el detalle, en este caso sobredimensionándolo. Probablemente, a este respecto el mejor consejo para nuestras clases sería no perdernos en detalles que impidan “*ver el bosque*”.

8. ¿Por dónde pasa el interés de los estudiantes?

Las clases observadas nos dieron algunas pistas respecto de los temas de interés de los estudiantes. En general han demostrado su sensibilidad principalmente en relación con los temas vinculados al mundo laboral: procesos de trabajo, búsqueda de trabajo, planificación de una trayectoria laboral, nivel de estudios como requisito y recurso para acceder a mejores empleos, temor a perder el trabajo. También se manifestaron interesados en temas como la familia y la maternidad.

Nos llamó la atención que en la clase sobre la Revolución Francesa pudieron “empatizar” (Grupo Valladolid, 1994: 202) con los distintos grupos sociales de la Francia del siglo XVIII, e imaginar de modo muy atinado cuáles fueron las aspiraciones y reivindicaciones de los campesinos, los burgueses y los nobles. Manifestaron una comprensión intuitiva y práctica de la situación económico-social de cada uno de ellos y de sus focos de descontento. Una vez más, confirmamos que cuando los temas se aproximan a la realidad concreta de la vida cotidiana, los estudiantes se “enganchan”, participan de modo pertinente y revelan comprensión de los contenidos.

En cuanto a su reacción frente a diferentes estrategias del docente, notamos claramente la fertilidad de la *imagen* para generar debate, interés y comprensión. Si

bien no tenemos una evidencia clara, nos parece que la comprensión lectora -en particular de textos extensos que no cuentan con ilustraciones- no es el fuerte de estos alumnos.

9. A modo de conclusión.

La tarea de encarar nuestras prácticas con este grupo de estudiantes realmente nos entusiasma. Nos moviliza y nos gratifica ser parte de su reinclusión en el sistema educativo. Quisiéramos aportar nuestro granito de arena para transmitirles confianza, valoración de lo mucho que saben y, ojalá, para ayudarlos a construir aprendizajes significativos.

Han demostrado habilidad para participar de modo pertinente e inteligente en aquellas situaciones en que se ha interpelado de algún modo su realidad cotidiana, y en particular, cuando se brindaron ejemplos concretos y cuando se utilizó la imagen como recurso adicional a la palabra.

Esperamos trascender el nivel de transmisión de información y poder construir con ellos conocimiento y saber. Si así fuere, más importante aún que los contenidos que se trabajarán, será contribuir a que tengan una visión positiva de sí mismos y de su valioso potencial.

Bibliografía:

Anijovich, R. y Mora, S. (2009): “Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo” y “El uso crítico de las imágenes” en *Estrategias de Enseñanza*, Aique Educación, Buenos Aires.

Astolfi, Jean Pierre (2003): Aprender en la escuela, J. Sáez editor, Santiago de Chile.

Del Carmen, Luis (1996): *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, Cuadernos de Educación N° 21, ICE-Horsori, Barcelona.

Grupo Valladolid (1994): *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.

Litwin, Edith (1998). *“El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda”* en Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Buenos Aires.

Priestley, Maureen (1996): *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*, Ed. Trillas, México.

Pipkin, Diana (coord.) (2009): *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Ediciones La Crujía. Serie del Dicho al Hecho. Buenos Aires.

Porlán, Rafael (2002): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Serie Fundamentos N° 4, Colección Investigación y Enseñanza, 6° ed., España.

Introducción: Reflexiones sobre los propósitos de la enseñanza de la Sociología

Creemos que la Sociología y las Ciencias Sociales en general nos ofrecen un rico horizonte atravesado por la desnaturalización de lo social, la perspectiva crítica, reflexiva y problematizadora de los fenómenos sociales, la ponderación de utopías de cambio, y el reconocimiento del aspecto de construcción social de la realidad y, por lo tanto, su permeabilidad a la **intervención humana consciente y transformadora**. Nos alejamos de las corrientes basadas en diversas formas de determinismo y consideramos la invención humana -los “efectos buscados por algunos de los actores de los procesos” (Camilloni, 1998: 197)- como factor central en el desarrollo de la realidad social. Valoramos la construcción cultural como un ámbito con una lógica propia, vinculado pero no dependiente de la estructura económica de la sociedad.

Estas consideraciones resultaron fundamentales en el momento de establecer el eje problemático de nuestra unidad: **“El ser humano: ¿un ser que elige o un producto social?”** El eje elegido problematiza la visión de Durkheim (el tema que nos asignó la profesora del curso), una visión que a nuestro juicio deja poco lugar a la creatividad, la innovación y la acción transformadora del hombre.

En un nivel de máxima **generalidad** hacemos propios los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales mencionados por Camilloni (1998: 184). Según esta autora, esta enseñanza se orienta a brindar herramientas conceptuales y desarrollar actitudes que permitan a los estudiantes: **(a)** comprender a los seres humanos en su diversidad, conscientes de que existen y existieron diversas culturas, sistemas de creencias y modos de ver el mundo; **(b)** ejercer una ciudadanía responsable en el marco de una sociedad democrática, lo cual incluye participación, solidaridad y respeto por los demás; **(c)** desarrollarse como personas, encaminándose a un proyecto de vida que refleje tanto su individualidad como su condición de miembros de la humanidad en su conjunto.

En un nivel más **específico**, entendemos que las “herramientas conceptuales” aludidas se vinculan con “la formación de un **pensamiento social** que permita al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa” (Pipkin, 2009: 18).

Las habilidades intelectuales involucradas en el desarrollo de este pensamiento social tienen que ver con el pensamiento crítico y la comprensión. El pensamiento crítico es el procedimiento que nos capacita para procesar la información, partiendo de la simple percepción sensorial y arribando a habilidades de orden superior como la resolución de problemas (Priestley, 1996).

Comprensión, siguiendo a Perkins (citado en Pipkin, 2009: 23), significa trascender el nivel de conocimiento para ser capaces de “realizar actividades que requieren un pensamiento respecto de un tema, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”.

En cuanto a los **contenidos** que creemos son relevantes para los estudiantes del nivel medio, adoptamos la consideración de Vezub –señalada en el marco de la discusión

de criterios para seleccionar contenidos de Historia- y la aplicamos a los contenidos de otras Ciencias Sociales. Entre otras características, estos contenidos deben “posibilitar un abordaje cuyo eje sea la interpretación de la realidad histórica y no su mera descripción” e incorporar explícitamente los conceptos de controversialidad y multidimensionalidad. Los contenidos seleccionados deben poseer implicancias para comprender la realidad socio-histórica contemporánea y tener la potencialidad de ser utilizados como base para aprendizajes futuros (Vezub, 1994: 164).

II

Proyecto global: la unidad didáctica en su conjunto

Tema asignado por la profesora del curso para la unidad: Durkheim.

Propuesta de eje problemático para trabajar:

El ser humano: ¿un ser que elige o un producto social?

Objetivo general:

Que los estudiantes, a partir de los conceptos de Durkheim, profundicen su capacidad de desnaturalizar las instituciones sociales.

Objetivos específicos:

a-. Que los estudiantes puedan reconocer las distintas maneras de **imposición** de los hechos sociales y puedan diferenciar las sanciones difusas de las que adquieren la forma de ley.

b-. Que los estudiantes puedan reconocer la exterioridad de los hechos sociales a partir de ejemplos concretos.

c-. Que los estudiantes puedan reconocer la independencia de los hechos sociales por medio del análisis de ejemplos.

d-. Que los estudiantes puedan comprender que todas las características mencionadas dan cuenta del hecho social.

e-. Que los estudiantes puedan identificar en un producto cultural (literario, audiovisual, periodístico, etc.) las características del hecho social.

f-. Que los estudiantes puedan aplicar el concepto de hecho social a situaciones de la vida cotidiana.

g-. Que los estudiantes puedan responder a partir del pensamiento de Durkheim, la pregunta planteada en el eje problemático, y expresar y fundamentar su opinión personal sobre ella.

Contenidos de la unidad:

Concepto de **hecho social** y sus características: exterioridad, coerción, generalidad e independencia.

Sentido común (saber vulgar en contraposición a la sociología).

La conciencia colectiva, normas y valores compartidos.

El individuo: socialización y adhesión voluntaria.

La sociedad como oposición a la suma de individualidades.

Fundamentación:

a) Relevancia disciplinar del eje problemático elegido

La tensión entre individuo y sociedad atraviesa el debate sociológico desde el surgimiento mismo de nuestra disciplina. Varios autores han dado cuenta de esta tensión en la historia del pensamiento sociológico, y desde sus distintos enfoques han mostrado que el cambio de un tipo de organización social a otro con el advenimiento de la Modernidad, generó una fértil reflexión acerca de la relación entre el individuo y la sociedad que emergió con el desarrollo industrial en los Estados modernos (Avila y Von Sprecher, 2003; Berger, 1977; Castillo, 1968; López, 2008; Moya, 1998; Morrison, 2010). Esta disyuntiva se encuentra desarrollada en la obra de los padres fundadores de la sociología. Así, los principales referentes de la sociología se preguntaron acerca del poder de la sociedad de moldear al individuo a su imagen, de los alcances de la determinación de las condiciones sociales objetivas en la estructuración de la identidad de las personas y sus márgenes de acción, y del rol de la subjetividad e intencionalidad de los individuos en la apropiación, crítica o reconstrucción del orden social. Por estos debates fundacionales que nos acompañan hasta la actualidad, Karl Marx, Emile Durkheim y Max Weber “constituyen referentes ineludibles a la hora de comprender el aporte específico de las principales escuelas -paradigmas- de teoría sociológica, a la construcción de la categoría de ‘pensamiento social.’” (Pipkin; 2009: 25).

b) Relevancia social del eje problemático y los objetivos

Aproximarse a la obra de Emile Durkheim requiere poner en cuestión los saberes adquiridos a lo largo de nuestra socialización. Reflexionar sobre la mirada del sociólogo francés nos permitirá tomar distancia del sentido común con el que analizamos el mundo que nos rodea, y este distanciamiento es un primer paso para analizar las instituciones de la vida cotidiana desde una mirada crítica, es decir, desde una perspectiva que intenta desnaturalizar los hechos sociales, para presentarlos como el resultado de un proceso histórico que ha contribuido a que se conformen de un determinado modo. A lo largo de la obra de Durkheim, la tensión nueva que se crea en las sociedades modernas entre el individuo y las instituciones sociales que intentan socializarlo y moldearlo a su imagen representa un fértil hilo conductor.

En el contexto del mundo actual signado por la masificación y la globalización, y en el marco de una sociedad democrática que fortalece la valoración de la diversidad, creemos que vale la pena problematizar el lugar del individuo y sus grupos

de pertenencia, y la reflexión sobre hasta qué punto sus decisiones están influidas por contextos sociales más amplios.

c) *Relevancia de la propuesta presentada para **este** grupo de estudiantes*

Si bien nuestro grado de conocimiento de los estudiantes que conforman el curso donde desarrollaremos la práctica es parcial, sostenemos que la unidad puede ser de gran utilidad para ellos. El curso está conformado por estudiantes adultos, todos mayores de 18 años que poseen experiencia y una actual inserción en el mercado de trabajo, y en algunos casos, desarrollan sus estudios al mismo tiempo que se desempeñan como madres o padres. En este sentido, nos parece importante destacar que son jóvenes adultos que por diversas razones han tenido que abandonar en su momento el sistema educativo pero ahora han **elegido** finalizar sus estudios secundarios, en el contexto de un mercado laboral cada vez más competitivo, y en algunos casos, con ambiciones de estudios universitarios. Esta doble condición de haber sido afectados por diversos factores que les impidieron cursar la secundaria en su temprana adolescencia, y simultáneamente, haber decidido cursarla ahora, hace que el eje seleccionado y el desarrollo de los conceptos de Durkheim que ponen de manifiesto la imposición de lo social, tengan la potencialidad de ser personalmente relevante para ellos. En este sentido, nos interesa que la perspectiva teórica trabajada por Emile Durkheim sirva como una herramienta no sólo para pensar críticamente las instituciones que configuran el mundo social, sino además, que puedan reflexionar sobre la propia historia de vida de cada uno de ellos. De este modo, podrán pensar críticamente sobre las imposiciones ajenas a la propia voluntad del pasado, y al mismo tiempo, reflexionar sobre las barreras a superar en la actualidad.

d) *Ideas básicas*

- Según la perspectiva teórica de Durkheim, lo social (valores, normas, códigos, costumbres, modos de pensar y hacer) se impone al individuo más allá de su voluntad.
- Para dar cuenta de estos valores, normas, modos de ser, sentir y actuar que se imponen coercitivamente al individuo, Durkheim utiliza el concepto de “hecho social”.
- El hecho social, además de imponerse coercitivamente, se caracteriza por ser exterior a los individuos e independiente de éstos.
- La sociedad trasciende lo individual y no se reduce a la suma de individualidades.
- La socialización es el proceso por el cual los valores sociales se imponen al individuo. El individuo socializado adhiere voluntariamente a los valores sociales y aprende a defenderlos. Esto hace que la coerción derive en autocontrol.
- El ser humano es principalmente un producto histórico-social

Mapa conceptual de la unidad

Los contenidos de la unidad pueden sintetizarse en el mapa conceptual que adjuntamos en el archivo “Anexos TP2”.

Cronograma tentativo con la distribución de contenidos por clase

- Clase 1 (21-5):** Coerción, exterioridad e independencia del hecho social.
Distintos tipos de sanción: difusa y legal.
Sociología en contraposición con el sentido común.
Contexto histórico de Durkheim.
- Clase 2 (28-5)** : Socialización formal e informal.
Adhesión voluntaria del individuo a los valores y normas de la sociedad (“conciencia colectiva”).
- Clase 3 (4-6):** El hecho social: su aplicación a la vida cotidiana.
Sociedad en contraposición a la suma de individualidades.
Integración de los conceptos de Durkheim en un mapa conceptual.
- Clase 4 (11-6):** El ser humano: ¿un ser que elige o un producto social?
La respuesta de Durkheim.
El rol del individuo según Durkheim.
Eficacia de la socialización en las instituciones.
- Clase 5 (18-6):** Evaluación.

III

Proyecto por clase

Primera clase (21-5):

Tema de la clase: Principales características del “hecho social”.

Objetivos de la clase:

Que los estudiantes puedan:

- a- Reconocer las distintas maneras de **imposición** de los hechos sociales y diferenciar las sanciones difusas de las que adquieren la forma de ley.
- b- Reconocer la **exterioridad** de los hechos sociales a partir de ejemplos concretos.
- c- Reconocer la **independencia** de los hechos sociales por medio del análisis de ejemplos.

- d- Comprender que las características mencionadas dan cuenta del “**hecho social**”. (Este objetivo probablemente se cumpla en esta clase de una manera parcial o inicial; formará parte de los objetivos de la clase siguiente también.)

Contenidos de la clase:

Coerción, exterioridad e independencia del hecho social.

Distintos tipos de sanción: difusa y legal.

Sociología en contraposición con el sentido común.

Contexto histórico de Durkheim.

Desarrollo de la propuesta metodológica

1. Breve introducción (15 minutos desde la hora formal de inicio de la clase):

Presentación oral a cargo de los docentes.

Se informará a los alumnos que iniciaremos una nueva unidad en la que trabajaremos la perspectiva teórica de Durkheim, quien junto a Comte y Marx (a quienes ya estudiaron) es uno de los padres fundadores de la Sociología. Se hará hincapié en remarcar que Durkheim no representa **la** visión de la Sociología, ni la correcta ni la verdadera ni la única posible, sino una forma más de concebir el mundo social.

2. Primera actividad para abordar las características del hecho social (10 minutos):

Se proyectarán algunas de las siguientes imágenes (u otras similares):

- Una familia en una plaza.
- Un local clausurado.
- Una persona obteniendo un diploma de estudios.
- Un hombre que asiste a un casamiento en un traje de baño.
- Un niño acercando sus dedos al enchufe y un padre gritando “no”.
- Una mujer amamantando a su bebé.
- Una persona en un restaurante con los pies sobre la mesa.
- Una persona votando.
- Un auto excediendo la velocidad permitida.
- Un policía apresando a un ladrón.
- Jóvenes sentados en una mesa mirando sus celulares cuando uno de ellos no tiene celular.

Estas imágenes se adjuntan en el archivo “imágenes para apertura de primera clase”.

Se solicitará a los estudiantes que, en grupos de no más de 3, escriban una frase descriptiva sobre cada imagen (podrán verlas de vuelta todas las veces que necesiten). La idea es que todos los grupos describan todas las imágenes.

La elección de esta estrategia se fundamenta en el hecho de que como se señaló en el TP N° 1, los estudiantes de este curso suelen participar en forma rica y pertinente cuando se les presentan recursos que incluyen imágenes.

3. Segunda actividad para abordar las características del hecho social (5 minutos):

Se pedirá a los alumnos que, en los mismos grupos en que estarán trabajando, clasifiquen las imágenes, según el o los criterios que libremente decidan.

4. Puesta en común de las respuestas (5 minutos)

Cada grupo mencionará las frases que identifican cada imagen y cómo las clasificaron.

5. Presentación del concepto de “hecho social” y sus características (20 minutos)

Se conversará con los alumnos tratando de que ellos puedan señalar las características que tienen en común todas las imágenes. Nuestra intención es llegar al concepto de imposición, pues en todas las imágenes se manifiesta cierta coerción de lo social: la expectativa de que una madre amamante, que una familia comparta momentos de ocio, la vestimenta adecuada para un casamiento, conducir según los límites permitidos de velocidad, etc. Durante la conversación se trabajará sobre las diversas formas de sanción de lo social (sanción difusa y legal): un robo está penado por la ley mientras que poner los pies sobre la mesa recibe una sanción de carácter social. Se intentará que los estudiantes vayan construyendo estas características a partir de nuestras preguntas, como por ejemplo: ¿qué tienen en común una madre amamantando, una persona votando y alguien recibiendo un diploma? ¿Qué tienen en común un ladrón detenido y un local clausurado? ¿En qué se diferencia una situación en que una persona transgrede el límite de velocidad y una situación de vestimenta inapropiada en un casamiento? Durante la charla se les pedirá que comenten los criterios de clasificación que ellos usaron y reconozcan la posibilidad de categorizar las imágenes también según otros criterios.

Intentaremos llegar a que comprendan que lo social se impone de manera coercitiva sobre los individuos, que es exterior a ellos y es independiente de los casos particulares. Mencionaremos que para Durkheim, la coerción, la exterioridad y la independencia son características del objeto de estudio de la Sociología como disciplina: el “hecho social”. Se explicará qué fenómenos quedan fuera de la definición de “hecho social” y se enfatizará que la palabra “hecho” en este contexto no significa “evento” sino valores, normas, formas de ser y de actuar.

6. Presentación del contexto histórico de Durkheim (5 minutos):

Tal como hizo la profesora en las clases sobre Comte y Marx, haremos en el pizarrón una línea del tiempo donde incluiremos a estos autores y Durkheim en relación con los sucesos históricos principales de su época.

7. Actividad de cierre (20 minutos):

Se simulará que somos editores de fascículos de las conferencias de Durkheim y que debemos armar la tapa de la conferencia referida a los temas que se trataron en la clase de hoy. Se pedirá que, divididos en grupos de dos alumnos, cada grupo proponga esa “tapa”, que debe incluir un título y una descripción en una frase, más una ilustración. La idea es que refleje del modo más completo posible los temas tratados.

Finalmente se hará una puesta en común de la propuesta de cada grupo. Esta actividad, además de cerrar la clase, nos servirá para evaluar hasta qué punto se alcanzaron los objetivos de la misma. Nos llevaremos ese material para que nos sirva como insumo para preparar las futuras clases.

Fin de la primera clase.

Aclaración: la llegada de los estudiantes no suele ser puntual, de modo que la clase suele empezar a las 15.10 aproximadamente. El tiempo estimado para la breve presentación del comienzo incluye ese tiempo de espera. Por otra parte, hacia el final de la clase se pasa lista, y los alumnos se muestran inquietos por salir del aula al recreo, de modo que contemplaremos hacer la actividad de cierre con tiempo holgado para no sobrepasar ese límite –implícito- ni perder riqueza en el cierre.

Material de Cátedra. No Reproducir

Segunda clase (28-5):

Tema de la clase: Socialización.

Objetivos de la clase:

Que los estudiantes logren:

- a- Identificar en un producto cultural los *hechos sociales* y sus distintas características.
- b- Comprender de un modo más completo el concepto de *hecho social*.
- c- Comprender el concepto de **socialización** como el proceso por el cual los valores sociales son incorporados por el individuo, el cual adhiere voluntariamente a ellos.
- d- Reconocer las variedades de canales de *socialización*, tanto *formales* como *informales*.

Contenidos de la clase (además de retomar el concepto de “hecho social”):

Socialización formal e informal.

Adhesión voluntaria del individuo a los valores y normas de la sociedad (“conciencia colectiva”).

Desarrollo de la propuesta metodológica

1. Primera actividad de la clase. Devolución de las producciones de los estudiantes.

(15 minutos desde la hora formal de comienzo de la clase)

A partir del análisis de las producciones de los alumnos al final de la clase anterior, y con la ayuda de ellos, retomaremos el concepto de “hecho social”, haciendo junto a ellos una síntesis de lo trabajado en la primera clase. Reforzaremos los aspectos que eventualmente no se hayan comprendido adecuadamente.

2. Actividad de identificación de hechos sociales en una nota periodística (20 minutos)

Los alumnos se dividirán en grupos de 2 o 3 estudiantes. Se les entregará una copia impresa de una noticia periodística y se les solicitará enumerar la mayor cantidad de posible de hechos sociales que identifiquen en ella. Luego se hará una puesta en común, debatiendo acerca de la pertinencia o no de las respuestas a partir de las características vistas en la clase anterior.

La nota periodística y la consigna se presentan en el archivo “Anexos TP2” (adjunto).

3. Proyección de imágenes para trabajar el concepto de socialización (15 minutos):

A partir de las imágenes de un manual de conducta femenina editado en España en 1953 (“Recomendaciones para un matrimonio feliz”), se pedirá a los estudiantes que identifiquen los hechos sociales que observan. Se les solicitará que distingan entre este material y todos los materiales trabajados hasta el momento. Lo específico a lo que queremos que lleguen es que este manual es una guía explícita para la acción “correcta”. Aquí no vemos el *hecho social* cristalizado en comportamientos concretos, sino una **enseñanza** de valores, en todo caso recomendaciones o “modos de ser”. De esta manera llegamos al concepto de “socialización”. Al ser un manual avalado por el Estado, para ser utilizado en centros de formación femenina, se trata de un ejemplo de socialización por medio de la educación formal. Dedicaremos un momento a contextualizar este producto cultural en las ideas de esa época y en el contexto social en que se produjo.

Las imágenes y la información sobre la fuente del manual se presentan en el archivo “Anexos TP2” (adjunto).

4. Relato de notas periodísticas de espectáculos y/o deportes (15 minutos):

A partir de la lectura de una nota de espectáculos que relata sucesos de la vida privada de un reconocido jugador de fútbol con una mujer (*affaire López-Icardi*), se les

solicitará que nos identifiquen los tipos de sanción posible que se desprenden de la lectura del artículo. A partir del diálogo con los estudiantes acerca de los “códigos” o normas no escritos, reflexionaremos sobre las distintas formas de socialización informal que atraviesan a los ámbitos que se dan en la sociedad. Distinguiremos entre los canales de socialización formal (religión, ética aceptada y legislada, los Diez Mandamientos, “No cometerás adulterio, no codiciarás la mujer de tu prójimo”) y los de socialización informal (Icardi “no tiene códigos”, “eso no se hace, birlarle la mujer a un amigo”).

Destacaremos que para la sanción social ante una práctica humana considerada incorrecta, es vital, que el individuo socializado en espacios formales e informales, *adhiera voluntariamente* a las normas transmitidas por el grupo de pertenencia en la sociedad.

La nota periodística se presenta en el archivo “Anexos TP2” (adjunto).

5. Actividad de cierre (15 minutos):

Entregaremos a los estudiantes una historieta para que -individualmente- completen lo que consideren que debe decir cada viñeta vacía del gráfico. A partir del dibujo que les entregamos queremos que reflexionen el concepto de socialización y conozcan que ella se realiza a través de diversas instituciones que, cada una a su manera, promueven la adhesión de las personas a las normas sociales. (La imagen de la historieta se refiere originalmente a la escuela, pero la misma imagen es susceptible de ser interpretada como referida a la fábrica, algo parecido al modelo que los alumnos vieron en la película “Tiempos modernos”.) Luego de que realicen este ejercicio individualmente, realizaremos una puesta en común sobre las propuestas de cada uno de los estudiantes. Se les pedirá que nos expliquen por qué completaron las viñetas de la historieta de la manera como lo hicieron. Se enfatizará que esa misma imagen puede referirse a distintas instituciones y que la variedad de canales de socialización refuerza la adhesión voluntaria del individuo a las normas y valores de la sociedad.

La historieta se presenta en el archivo “Anexos TP2” (adjunto).

Finalmente, a pedido de la profesora del curso, entregaremos una muy breve ficha elaborada por nosotros (una carilla aproximadamente) con los principales conceptos trabajados en nuestras dos primeras clases. La ficha se encuentra también en el archivo adjunto “Anexos TP2”.

Fin de la segunda clase.

Tercera clase (4-6)

Tema de la clase: El hecho social en la vida cotidiana. La sociedad, distinta de la suma de individualidades.

Objetivos de la clase:

Que los estudiantes logren:

- a- Aplicar el concepto de hecho social a situaciones de la vida cotidiana.
- b- Seguir profundizando la comprensión del concepto de hecho social.
- c- Comprender la visión de Durkheim de la sociedad como algo distinto de la suma de individualidades.
- d- Integrar los conceptos de Durkheim presentados en estas clases, en un mapa conceptual.

Contenidos de la clase:

El hecho social: su aplicación a la vida cotidiana.
Sociedad como algo distinto a la suma de individualidades.
Integración de los conceptos de Durkheim en un mapa conceptual.

Desarrollo de la propuesta metodológica

1. Actividad de aplicación del concepto de *hecho social* a situaciones de la vida cotidiana (25 minutos desde la hora formal de inicio de la clase)

La actividad consiste en la realización del juego “dígallo con mímica” en el cual cada alumno tiene que pasar al frente y representar sin hablar algún hecho social vinculado con la vida cotidiana. De este modo, el que actúa debe pensar un ejemplo de hecho social de su propia cosecha, utilizando una habilidad diferente de las trabajadas hasta el momento. En las clases anteriores se espera que los alumnos hayan comprendido el concepto durkheimiano de hecho social, y que lo hayan podido identificar en un producto cultural presentado **por nosotros**. Ahora, se espera que sean **ellos mismos** quienes puedan proveer un ejemplo de hecho social. Al recurrir al “dígallo con mímica” no nos proponemos sólo utilizar una dinámica activa y lúdica, sino también lograr que los demás alumnos, que tienen que adivinar de qué hecho social se trata, puedan también ejercitar ese concepto.

Somos conscientes de que la consigna, al exigir proveer un ejemplo propio de hecho social, puede resultar dificultosa para algunos alumnos, más aún si alguno hubiere faltado a clases anteriores. Más aún, después de nuestra segunda clase y ante el silencio de algunos alumnos y su escasa posibilidad tanto de hablar como de escribir, es evidente que les puede resultar perturbador tener que actuar. Para superar estas dificultades, recurriremos a las siguientes estrategias:

- Recapitular previamente con los alumnos qué es un hecho social, pidiéndoles que lo expliquen ellos, y eventualmente, completando su explicación.
- Comenzar actuando nosotros mismos un par de hechos sociales, para “romper el hielo”.
- Llevar imágenes vinculadas a hechos sociales, que el alumno que debe actuar (sólo él) pueda tomar una de ellas y verla y a partir de ella representar el hecho social. Estas imágenes incluirán: una persona comiendo pochoclo mientras ve una película, una hinchada gritando gol, una mujer maquillándose, una pelea callejera, una padre o madre acunando y cantando a su bebé, un examen escolar, una maestra gritando a sus alumnos, gente bailando en un boliche. Las imágenes se presentan en el archivo “Imágenes Dígallo con mímica” (adjunto).

- También llevaremos para una ronda posterior del juego tarjetas con frases o palabras que representan distintos hechos sociales: “maratón”, “viaje en colectivo”, “recital”, “mateada con amigos”, “mujer haciéndose planchita”, “festejo”.
- Asimismo, replanteando la actividad después de nuestra segunda clase, decidimos que actuarán sólo aquellos alumnos que deseen hacerlo.

Luego de que los espectadores adivinen el hecho social que se representó, se les pedirá que identifiquen sus características: en qué sentido ese hecho es coercitivo, exterior a los individuos, e independiente de sus manifestaciones individuales.

Dependiendo de cómo resulte la actividad, la cantidad de alumnos asistentes y el tiempo que lleve, se podrá hacer más o menos rondas.

Destacamos que los estudiantes no llegan todos a la misma hora. Por ello, el “dívalo con mímica” también servirá para no introducir un concepto nuevo (ver punto 2) mientras van llegando, sino aprovechar para –por medio de un juego- reforzar y repasar el concepto de hecho social.

2. Video: el hombre en asamblea (20 minutos)

Para trabajar el concepto de Durkheim de que la sociedad representa un fenómeno distinto a la suma de individualidades, tomaremos como ejemplo los saqueos que vivimos en la Argentina en 2001. Probablemente algunos alumnos conserven recuerdos más o menos vívidos de aquella época. Luego de proyectar algunas imágenes, conversaremos con los estudiantes sobre el comportamiento de las personas en esas situaciones, mostrando que gente que normalmente no iría a saquear un supermercado, en la ola grupal actúa de otra manera. Las imágenes incluirán también los cacerolazos como protesta social.

Se explicará a partir del pensamiento de Durkheim, y lo dialogado con los estudiantes, el carácter colectivo del comportamiento social. La idea es que el diálogo conduzca a la idea colectiva del accionar social, a través de preguntas como: ¿Se imaginan esas mismas personas yendo a comprar correctamente? Si ustedes hubiesen estado en el lugar, ¿qué hubiesen hecho? ¿Puede ser que muchas veces nos comportemos distinto en grupo a como lo haríamos individualmente? ¿Se les ocurren algunos ejemplos donde se repite esta situación?

El video seleccionado se encuentra en:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZmBhiGOaQIs>

Asimismo, tendremos preparado un breve video que alude a saqueos en Chile, para mostrar que no se trata de un fenómeno argentino, sino que el hombre como tal, en cualquier parte, actúa colectivamente, de modo distinto que como lo haría en forma individual:

<https://www.youtube.com/watch?v=jyV9pf7F6t0>

Cabe destacar que, ante un eventual retraso en los tiempos de la clase, podemos decidir en el momento prescindir de este segundo video.

3. Juego tipo “memotest” (15 minutos)

A efectos de repasar los conceptos de Durkheim estudiados hasta el momento, realizaremos un juego similar al “memotest”. Se trata de unir pares de tarjetas: una imagen con su correcta descripción. Las imágenes y descripciones estarán impresas en tarjetas, las cuales estarán dadas vuelta. Cada alumno tomará dos tarjetas: si logra unir una descripción y una imagen, se las guarda y sigue jugando (le pediremos explicar por qué esa descripción va con esa imagen). Si no lo logra, vuelve a dar vuelta las fichas y tanto él como los demás estudiantes intentarán memorizar en qué lugar están esas fichas. Así, el siguiente alumno toma una ficha y luego otra, tomándolas para sí si forma un par, o volviendo las fichas al centro de la mesa dadas vuelta. Así se sigue hasta que se hayan formado pares con todas o casi todas las fichas. Gana el jugador que tenga más pares.

Habrá en total 36 tarjetas: 9 imágenes y 9 descripciones, cada una repetida dos veces. He aquí la lista de imágenes y descripciones:

Imágenes	Descripciones
Aula en una escuela	Hecho social: institución deseable
Médico atendiendo a una paciente	Hecho social: institución deseable
Diez Mandamientos: No codiciarás la mujer del prójimo	Socialización formal
Icardi	Socialización informal
Manifestación pública	Comportamiento colectivo
Un hombre robusto recibe mucho agua, uno delgado sólo gotas	Hecho social: desigualdad
Mujer amamantando	Hecho social: comportamiento deseable del individuo
Local clausurado	Hecho social: sanción legal
Hombre en malla en un casamiento	Hecho social: sanción difusa

Como se ve, una misma descripción puede servir para más de una imagen, e incluso para una imagen distinta de la que figura en la tabla. Por ejemplo, la imagen de Icardi se puede aparear con “hecho legal: sanción difusa”, o bien la imagen de una mujer amamantando se puede aparear con “hecho social: institución deseable” (maternidad), o bien se puede unir la imagen de la escuela con “socialización formal”.

Esperamos que esta actividad, además de volver a profundizar la comprensión del *hecho social*, permita afianzar los demás conceptos de Durkheim estudiados: socialización formal e informal, sanción legal y difusa, comportamiento colectivo esencialmente diferente de la conducta individual.

Las imágenes se presentan en el archivo “Anexos clases 3 y 4” (adjunto).

Si bien la totalidad de 36 tarjetas posibilitan un máximo de 18 pares, se podrá interrumpir la actividad antes de que se completen los pares. Nos interesa reservar para el punto 4 (llenado del “mapa conceptual semimudo”) no menos de 20 minutos.

4. Presentación de un “mapa conceptual semimudo” para que los estudiantes integren en él los conceptos de Durkheim (20 minutos)

Se presentará a cada alumno una hoja gruesa con el mapa conceptual de la unidad, dejando 8 celdas en blanco, para ser llenadas como si se tratara de un álbum de figuritas. Se les repartirán sobres con las “figuritas”, es decir, los conceptos que deben ir en esas celdas. Los sobres tendrán “figuritas” repetidas, de modo que los estudiantes deban “cambiar figuritas” con sus compañeros hasta obtener las 8 distintas. Luego, deberán decidir en qué celda del mapa conceptual va cada concepto y pegarlo allí.

El “mapa conceptual semimudo” y las “figuritas” que lo completan se presentan en el archivo “Anexos clases 3 y 4” (adjunto).

La dinámica de “cambiar figuritas” –además de agregar un ingrediente lúdico y de movimiento- está dirigida a generar diálogo e interacción entre los estudiantes, de modo que cooperen unos con otros en repartirse las figuritas para que todos tengan todas. Asimismo, el tener que mencionar los conceptos ayuda a fijarlos: “¿quién tiene repetida **socialización**?”; “tengo repetida **exterioridad**”, etc.

Finalmente se hará una puesta en común en la que los estudiantes explicarán cómo llenaron el mapa conceptual y por qué. Intentaremos reflexionar con ellos sobre las dificultades que tuvieron al completarlo, aclarando los conceptos que no se hubieren comprendido adecuadamente, repasando los conceptos centrales de Durkheim y explicitando la conexión entre esos conceptos. Se explicará también la analogía del “tamiz”, es decir, la idea de Durkheim de que pasando por el “tamiz” de la Sociología, *las percepciones del sentido común* sufren una transformación y reestructuración que permite develar la *esencia* y el sentido de los fenómenos sociales.

Fin de la clase 3.

Cuarta clase (11-6)

Tema de la clase: El ser humano: ¿un ser que elige o un producto social?

Objetivos de la clase:

Que los estudiantes puedan:

- a- Responder a la pregunta que constituye el tema de la clase (y el eje conceptual de la unidad) a partir del pensamiento de Durkheim.
- b- Plantear y fundamentar a partir de su propia reflexión, una respuesta personal a la pregunta mencionada.

Contenidos de la clase:

El ser humano: ¿un ser que elige o un producto social?

La respuesta de Durkheim.

El rol del individuo según Durkheim.

Eficacia de la socialización en las instituciones.

Desarrollo de la propuesta metodológica

1. Actividad de lectura de un cuento (sin el final), invención de un final por los estudiantes y puesta en común (30 minutos desde la hora formal de comienzo de la clase)

Se entregará a los alumnos el cuento “*La oveja negra*” de Italo Calvino, sin el final. El cuento presenta la historia de un hombre honrado que se fue a vivir a un pueblo donde todos robaban. La consigna es que cada alumno individualmente le ponga un final al cuento, escribiendo no más de un párrafo. Luego, cada uno leerá el final que inventó y se tratará de definir el conflicto que presenta el cuento: la oposición entre el individuo y la sociedad. Los diferentes finales que los estudiantes pudieran crear (el hombre honrado cambia y empieza a robar; el hombre intenta con o sin éxito educar a los demás para que no sigan robando; el hombre se muere de hambre pues se mantiene fiel a sus valores; o el hombre crea una organización policial para evitar y penar los robos; etc.) ilustran distintas resoluciones posibles de este conflicto. En este punto nos interesa presentar el conflicto, expresado en la pregunta de nuestro eje problemático.

No es imprescindible que se lea el verdadero final del cuento. Ello dependerá del interés que expresen los estudiantes, y de cómo estemos con el tiempo previsto para cada parte de la clase. También es posible que el final del cuento se comparta al final del punto 2, o bien que se les entregue impreso el cuento completo y lo lean -si lo desean- después de la clase. A efectos de nuestra clase, alcanza con plantear el conflicto.

El cuento completo, indicando el lugar desde donde se les pedirá que imaginen el final, se presenta en el archivo “Anexos clases 3 y 4” (adjunto).

Intentaremos, a partir de esta puesta en común, abordar un tema que surgió de los estudiantes en las primeras clases: la contextualización de los hechos sociales en tiempo y espacio. No todas las sociedades ni todas las épocas abrazan los mismos valores. El pueblo del cuento es un ejemplo –imaginario- de sociedad donde la barrera moral frente al robo prácticamente no existe. Quizá un contraejemplo es la situación de

hace un par de décadas, en pueblos pequeños del Interior de nuestro país, en que la gente estacionaba su auto y lo dejaba con la llave puesta, pues los robos eran inexistentes (no sucedía lo mismo en las grandes ciudades). Hay países donde el diario está expuesto en lugares público y la gente lo compra depositando el dinero en una especie de urna, y nadie controla que efectivamente cada persona ponga el dinero. Es decir que la extensión mayor o menor del robo y la confianza en que los demás no robarán varían según tiempo y lugar, al igual que otros hechos sociales (como el lugar de la mujer, que es el ejemplo que surgió en clase).

Somos conscientes, en particular después de nuestras primeras clases con el grupo, de las dificultades de algunos alumnos para escribir. Por otra parte, de cara a la evaluación, que será escrita e individual, necesitamos que se habitúen a escribir. Aprovechando que son pocos alumnos, trataremos de acercarnos y “dar una mano” a los que muestren alguna dificultad con esta consigna.

2. El ser humano: ¿un ser que elige o un producto social? Pensando en la respuesta de Durkheim y en la nuestra (15 minutos)

Plantaremos a los estudiantes la pregunta esbozada en el eje problemático y les preguntaremos cómo creen que la respondería Durkheim. La idea es que apliquen los conceptos aprendidos, identifiquen el rol de fuerte condicionamiento de los individuos que Durkheim atribuye a los hechos sociales y traten de pensar qué lugar le deja Durkheim a la iniciativa de los individuos y los grupos.

Esta reflexión se realizará por medio de una conversación con todo el grupo, dirigida por nuestras preguntas. Se intentará favorecer que los estudiantes puedan expresar sus propias opiniones acerca de la pregunta planteada en el eje y acerca de la visión de Durkheim.

3. Video y debate: ¿sigue siendo tan eficaz la socialización de las instituciones? (15 minutos)

Se proyectará un video creado por un alumno (aparentemente de nivel universitario) exponiendo su lectura personal de la visión que Cristina Corea e Ignacio Lewkowitz presentaron en *Pedagogía del Aburrido* y otros libros, acerca de un agotamiento de lo institucional en la época contemporánea. El video se centra en la escuela, y propone que quizá deberíamos utilizar categorías nuevas para pensar esta institución que desempeñó un rol tan eficaz en la Modernidad. Este interrogante se puede generalizar a otras instituciones sociales y así problematizar la idea de Durkheim tan centrada en la fuerza de las instituciones para imponerse al individuo y generar su adhesión voluntaria. En este mundo globalizado, nos preguntaremos, ¿el individuo tiene más o menos lugar para generar iniciativas? Lo social que se impone coercitivamente, ¿está fortalecido o debilitado en la actualidad?

El video se encuentra en:

<https://www.youtube.com/watch?v=JVnJyFryTMQ>

La proyección del video y la discusión posterior pueden obviarse si no quedara tiempo para el punto 4, que debe ser abordado necesariamente en esta clase como preparación para la evaluación.

4. Evaluación y repaso de la unidad y explicación de cómo será la evaluación escrita del 18-6 (20 minutos)

Llegando al cierre de la unidad, nos interesa que los alumnos puedan expresar - aquéllos que deseen hablar- qué es lo que consideran haber aprendido durante esta unidad, y nos den un feedback para mejorar nuestras futuras experiencias de enseñanza.

Podrán expresar hasta qué punto los temas fueron de su interés, qué conceptos comprendieron mejor, y qué actividades fueron más adecuadas según ellos para el aprendizaje.

Dedicaremos unos minutos a leer con los alumnos una hoja que llevaremos impresa para cada uno, donde constan los temas enseñados que entrarán en la evaluación escrita, y les explicaremos -incluyendo ejemplos posibles- qué tipo de ejercicios se tomarán.

También abriremos nuevamente el mapa conceptual desarrollado en la clase 3 y repasaremos cada uno de los conceptos de Durkheim con ayuda de los estudiantes y dando lugar a eventuales preguntas.

Fin de la clase 4.

Reformulación de la cuarta clase a partir de la experiencia de la tercera

El 4 de junio hemos desarrollado la tercera clase, que resultó muy dinámica y de muy buena participación por parte de los alumnos, incluso algunos que en clases anteriores habían permanecido callados.

Nosotros empezamos actuando algunos hechos sociales en el marco del “Dívalo con mímica”. De a poco logramos que los 4 estudiantes que estaban presentes se soltaran un poco y se animaran a actuar en parejas. Así, cada pareja actuó un hecho social proporcionado por nuestras imágenes y tarjetas. En cada caso, se justificó el carácter de hecho social de la situación actuada, enfatizando sus 3 características. Insistimos en que deseábamos que **ellos** produjeran ejemplos de hechos sociales y volvimos a delimitar el concepto: hecho social es prácticamente todo lo que hacemos, excepto lo estrictamente biológico. Como no se animaban a actuar hechos sociales de su propia inventiva, les pedimos que verbalizaran esos ejemplos y las que se animaron pudieron hacerlo correctamente.

Esta actividad duró unos 10 minutos más que lo pensado.

Luego proyectamos los videos de saqueos y analizamos el comportamiento del ser humano en grupo, y sus diferencias con el comportamiento individual. Hablamos del concepto durkheimiano de la sociedad como “realidad sui generis”. Frente a nuestros ejemplos de 2001, los estudiantes mencionaron el ejemplo de ayer: “Ni Una Menos”, que también refleja el comportamiento grupal, esta vez de reclamo pacífico. Nos congratulamos de que hayan podido vincular lo estudiado con un ejemplo cercano. Proyectamos también el video de los saqueos en Chile y hablamos de la universalidad

del concepto de sociedad como “realidad sui generis”: en cualquier parte, el hombre en grupo actúa en forma diferente que como individuo.

El “memotest” fue un éxito que superó nuestras expectativas. A los estudiantes les encantó jugar, mostraban deseos de ganar e incluso un alumno que no había hablado hasta ahora intentaba justificar elocuentemente que la imagen y la descripción que sacaba podían armar un par. Fue una revelación escucharlo argumentar tan entusiasmado. Los demás también elogiaron lo divertida que les resultó la actividad. No deseaban parar, de hecho dieron vuelta las fichas hasta el final. Nos pareció que no valía la pena cortar el entusiasmo, y esto llevó a que pocos minutos antes del final de la clase decidiéramos dejar el “mapa conceptual semimudo” para la clase siguiente.

En la cuarta clase queremos incorporar la actividad de completar el “mapa conceptual semimudo” junto con el repaso y evaluación de la unidad. A esta parte de la clase le dedicaremos más tiempo que el estipulado inicialmente, a costa de la proyección y debate sobre el video que introduce el interrogante: ¿sigue siendo tan eficaz la socialización de las instituciones? Este video lo tendremos preparado por si sobra tiempo, cosa que no creemos que ocurra.

El cronograma de la clase 4 queda de la siguiente manera (considerando el tiempo desde las 15 hs.):

1. Actividad de lectura de un cuento (sin el final), invención de un final por los estudiantes y puesta en común (30 minutos desde la hora formal de comienzo de la clase)
2. El ser humano: ¿un ser que elige o un producto social? Pensando en la respuesta de Durkheim y en la nuestra (15 minutos)
3. Actividad de completar el “mapa conceptual semimudo” (10 minutos)
4. Explicación del mapa conceptual, evaluación y repaso de la unidad y explicación de cómo será la evaluación escrita del (25 minutos)

La descripción de estas actividades aparece arriba, en el desarrollo de la Cuarta Clase, y en el caso del armado del mapa conceptual, en el final de la Tercera Clase.

Bibliografía:

Anijovich, R. y Mora, S. (2009): “Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo” y “El uso crítico de las imágenes” en *Estrategias de Enseñanza*, Aique Educación, Buenos Aires.

Astolfi, Jean Pierre (2003): Aprender en la escuela, J. Sáez editor, Santiago de Chile.

Avila, Raúl y Von Sprecher, Roberto (2003): *Introducción a las teorías sociológicas*. Editorial Brujas. Buenos Aires.

Berger, Peter (1977): *Introducción a la sociología*. Limusa. México.

Camilloni, Alicia (1998): “*Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales*”, en A.A.V.V.: *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Paidós, Buenos Aires.

Castillo, José (1968): *Introducción a la sociología*. Guadarrama. Madrid.

Durkheim, Emile (1965): *Las reglas del método sociológico*. Schapire. Buenos Aires.

- Durkheim, Emile** (1982): *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal. Madrid.
- Durkheim, Emile** (1993): *Escritos selectos*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Durkheim, Emile** (1993): *Lecciones de sociología*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Durkheim, Emile** (1997): *La división del trabajo social*. Colofón. Buenos Aires.
- Durkheim, Emile** (1997): *La educación moral*. Losada. Buenos Aires.
- Falicov, Estela y Lifszky, Sara** (coord.) (2013): Sociología, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Filloux, Jean Claude** (1994): *Durkheim y la educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- López, Ernesto** (2008): *Apuntes de sociología*. Altamira. Buenos Aires.
- Morrison, Ken** (2010): *Marx, Durkheim, Weber. Las bases del pensamiento social moderno*. Popular. Madrid.
- Moya, Carlos** (1998): *Sociólogos y sociología*. Siglo XXI. México.
- Pipkin, Diana** (coord.) (2009): *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Ediciones La Crujía. Serie del Dicho al Hecho. Buenos Aires.
- Priestley, Maureen** (1996): Técnicas y estrategias del pensamiento crítico, Ed. Trillas, México.
- Steiner, Philippe** (2003): *La sociología de Durkheim*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Vezub, Lea** (1994): "La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia", en *Entrepasados, Revista de Historia*. Año IV. N° 7.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Práctica de la enseñanza – Trabajo Práctico N° 3

Cátedra: Diana Pipkin

I

El diseño de la evaluación: criterios e instrumento

I.a. Consideraciones introductorias

Al diseñar la propuesta de instrumento de evaluación hemos partido de ciertas reflexiones iniciales, sustentadas en **(a)** nuestro conocimiento del grupo de alumnos destinatarios de la evaluación tanto en nuestro rol de observadores del mismo como

en las prácticas propiamente dichas, y en **(b)** nuestro pensamiento a partir de los valiosos aportes de la bibliografía sugerida por la cátedra.

Un aspecto que consideramos de fundamental importancia se vincula con el concepto de **validez** del instrumento de evaluación, es decir, su cualidad de evaluar lo que verdaderamente se pretende evaluar (Camilloni, 1998: 76). Es por ello que fuimos cuidadosos, en particular en la primera parte de la evaluación, en evitar consignas que para ser respondidas exijan un desarrollo verbal extenso. Por nuestro conocimiento del grupo, sabemos que la redacción no es el punto de fortaleza de algunos de los estudiantes, ni tiene sentido, considerando los objetivos de nuestra unidad, exponerlos a redactar más que lo necesario para evaluar su comprensión de los conceptos centrales y su capacidad de identificar y ejemplificar hechos sociales. Si se les exigiera escribir extensamente, ello podría distorsionar los resultados, pues la incapacidad de desarrollo verbal completo no implica falta de comprensión de los conceptos. En la primera parte del instrumento de evaluación, se pide indicar y justificar brevemente si determinadas afirmaciones son verdaderas o falsas (según el pensamiento de Durkheim); unir con flechas imágenes (ya usadas en clase) con conceptos de Durkheim trabajados en nuestras prácticas –justificando brevemente la relación-, y definir con pocas palabras tres conceptos del mencionado autor.

Junto con ello, no haría justicia al desarrollo de nuestras clases -ni a nuestra concepción constructivista de la enseñanza- basar la evaluación en la memorización de conceptos. Coincidimos con López Facal en la conveniencia de evaluar no solamente conocimientos sino también capacidades (López Facal, 1994: 126). Durante el dictado de las clases hemos propuesto actividades capaces de desarrollar y ejercitar habilidades de pensamiento crítico, y no deseamos que éstas estén ausentes en la evaluación. El concepto central que esperamos los estudiantes comprendan es el de “hecho social” con las características que le atribuye Durkheim (imposición, exterioridad e independencia), respecto del cual también nos hemos propuesto (citamos textualmente de nuestro TP N° 2):

e-. Que los estudiantes puedan identificar en un producto cultural (literario, audiovisual, periodístico, etc.) las características del hecho social.

f-. Que los estudiantes puedan aplicar el concepto de hecho social a situaciones de la vida cotidiana.

Por otra parte, nos resultó muy interesante y valioso el concepto de **validez de significado** del instrumento de evaluación, en el sentido de resultar motivador para el estudiante y de constituir un auténtico “**desafío en el que éste ponga su mejor esfuerzo de producción**” (Camilloni, 1998: 84).

Es por lo expuesto, que la segunda parte de la evaluación se propone medir la adquisición por los alumnos de las capacidades mencionadas en nuestros objetivos específicos **e** y **f**. Ambas han sido ejercitadas en clase y hemos decidido incluirlas en el instrumento de evaluación, aunque exigen mayor nivel de abstracción y desarrollo verbal que las consignas de la primera parte. No nos interesa que los alumnos tengan que memorizar los conceptos de imposición, exterioridad e independencia de los hechos sociales, pero sí que los comprendan y apliquen (objetivos específicos **a**, **b**, **c** y **d** de nuestro proyecto didáctico). Por ello, esas tres características del hecho social aparecen ya impresas en la evaluación y a los estudiantes se les pedirá aplicarlas al hecho social que identifiquen en la noticia y al que ellos mismos provean como ejemplo.

Por otra parte, las habilidades a las que se refieren los objetivos **e** y **f** de nuestro proyecto pueden no desarrollarse a la par. Algún estudiante puede proveer un buen ejemplo de hecho social pero no identificar correctamente los hechos sociales mencionados en una noticia o viceversa. Es por ello que proponemos –en lo tocante a la valoración de la producción de los estudiantes, es decir, la calificación- considerar conjuntamente las respuestas de los estudiantes a las consignas 4 y 5 de la

evaluación. Sin embargo, a efectos de evaluar nuestro trabajo como docentes es propicio considerar las respuestas a ambos ítems separadamente.

La evaluación consta de 5 ítems, que a su vez se desglosan en distintas consignas. No quisimos que fuera más corta, pues “cuando es excesivamente breve su capacidad de cobertura de contenido es escasa y puede estar muy distorsionada por factores de azar” (Camilloni, 1998: 86). La importancia de que la prueba contenga varios ítems es enfatizada también por Kempa (citado en López Facal, 1994: 143).

Las distintas consignas que se piden en cada ítem han sido presentadas, en general, en forma separada, para evitar que el estudiante olvide responder alguna o no interprete lo que se le está solicitando.

Con respecto al orden de la evaluación, hemos situado en la primera parte las actividades que se proponen evaluar la comprensión básica de los principales conceptos durkheimianos, poniendo en primer término las que se relacionan con afirmaciones e imágenes provistas por nosotros. Creemos que de este modo, al leer inicialmente consignas relativamente sencillas, los estudiantes tomarán confianza y podrán encarar más tarde las consignas que requieren definición de conceptos (ítem 3) y habilidades de nivel de pensamiento más elevado (ítems 4 y 5).

I.b. Criterios de evaluación, niveles de aprendizaje y consignas

Los criterios de evaluación, niveles de aprendizaje y consignas se presentan en la siguiente tabla.

Los niveles de aprendizaje tienen el siguiente significado:

1. Por encima del esperado (óptimo o casi óptimo).
2. Nivel esperado (nivel de aprobación).
3. Por debajo del nivel esperado.

Criterio	Niveles de aprendizaje	Actividad
<p><u>Criterio 1</u> Comprensión de los conceptos principales de Durkheim: sociología en oposición con el sentido común, hecho social, socialización, sanción legal y difusa, distinción entre sociedad y suma de individualidades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por medio de definiciones simples, vinculación con imágenes y distinción entre afirmaciones correctas e incorrectas, más su adecuada justificación, evidencia comprensión de todos o casi todos los conceptos estudiados. 2. Su capacidad de definir, vincular con imágenes y distinguir afirmaciones correctas e incorrectas muestra comprensión de algunos conceptos e incomprensión de otros; o bien capacidad de unir imágenes e indicar verdadero o falso pero sin justificar con claridad. 3. Al definir, vincular con imágenes, establecer si las afirmaciones son 	<p><u>Item 1</u> Indicar si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Justificar brevemente. (Se pide realizar esta consigna con 3 afirmaciones de las 4 provistas.)</p> <p><u>Item 2</u> Unir con flechas cada concepto con la imagen adecuada, justificando brevemente.</p> <p><u>Item 3</u> Explicar brevemente los siguientes conceptos:</p>

	correctas o no, y justificar sus respuestas, muestra que no comprende la mayoría de los conceptos.	sanción legal, sanción difusa y socialización informal.
<u><i>Criterio 2</i></u> Identificación de hechos sociales en una nota periodística	1. Identifica hechos sociales en un texto periodístico y provee un ejemplo propio de hecho social. 2. Identifica hechos sociales en la nota periodística o provee un ejemplo propio.	<u><i>Item 4 (primera parte)</i></u> Identificar tres hechos sociales en una nota periodística.
<u><i>Criterio 3</i></u> Aporte de un ejemplo propio de hecho social	3. No identifica hechos sociales en la nota periodística ni provee un ejemplo propio.	<u><i>Item 5 (primera parte)</i></u> Proveer un ejemplo de hecho social tomado de la vida cotidiana.
<u><i>Criterio 4</i></u> Explicación de las tres características estudiadas del hecho social y su aplicación a un hecho social determinado	1. Es capaz de explicar correctamente las tres características del hecho social aplicándolas a un hecho social dado. 2. Explica y aplica las características del hecho social en forma general, sin diferenciar claramente las tres características estudiadas; o bien las explica sin aplicarlas correctamente al hecho social dado. 3. No explica las características correctamente ni siquiera de modo general.	<u><i>Items 4 y 5 (segunda parte)</i></u> Explicar las tres características estudiadas del hecho social aplicándolas a un hecho social concreto (de la nota periodística y de la vida cotidiana)

I.c. La evaluación que se entregará a los alumnos

A continuación incluimos el instrumento de evaluación tal como se presentará a los estudiantes.

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA CULTURA Y LA SOCIEDAD

EVALUACIÓN

PRIMERA PARTE: LOS CONCEPTOS DE DURKHEIM

1. Elegir 3 de las siguientes afirmaciones e indicar sobre cada una de ellas si es verdadera o falsa (según el pensamiento de Durkheim). Justificar brevemente la respuesta.

a) Las personas, por el hecho de pertenecer a una determinada cultura, se ven forzados a respetar normas, valores y códigos, que en un primer momento se les imponen por medio de un proceso educativo, mediante el cual el individuo se va socializando de una determinada manera y no de otra.

b) La sociedad es un agregado de individuos y no existe ningún hecho por fuera de las personas que pueda ser objeto de estudio de una disciplina nueva como la sociología.

c) Los valores de una sociedad son correctos para todo lugar del mundo; es decir, que lo que es correcto para un miembro de una cultura también lo es para el integrante de otra cultura de otro tiempo o lugar.

d) La sociedad no limita nuestros modos de ser, de pensar y de sentir; éstos son el resultado de nuestra elección personal, y se realizan en plena libertad y sin ningún tipo de imposiciones.

2. Unir con flechas cada imagen con un concepto. Cada imagen debe ser unida con un solo concepto y cada concepto, con una sola imagen. Justificar brevemente por qué cada imagen corresponde a cada concepto.



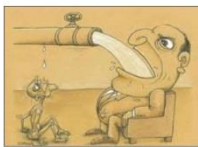
Hecho Social:
sanción difusa



Hecho Social:
Institución deseable.



Hecho Social:
desigualdad.



Socialización
formal.



Comportamiento
colectivo.



Hecho Social:
sanción legal

Materia. No Reproducir

3. Explicar brevemente los siguientes conceptos:
 - a- Sanción legal:
 - b- Sanción difusa:
 - c- Socialización informal:

SEGUNDA PARTE: IDENTIFICACIÓN Y EJEMPLOS DE HECHOS SOCIALES

4. En la siguiente nota periodística (tomada de *Clarín* del 10/5/15):

El levante, según el paso del tiempo



1940-1960

Clubes. La Federación Argentina de Boxeo, fundada en 1920, fue un gran lugar de levante. Las chicas iban con sus madres y cuando un muchacho estaba interesado, tenía que hacerles un "cabeceo". Las sacaban a bailar y la "franela" llegaba después, con los lentos.



1970-1980

Boliches. Ellos las invitaban a tomar algo (a Juan de los Palotes, Bamboche, Elsieland, Jaripeo, Camelot) y charlaban toda la noche. Pero rara vez pasaba algo ahí: no había teléfono, así que quedaban para verse otro día.



1980-2000

Viajes de egresados. Los jóvenes de los 80 y 90 "levantaban" en el viaje de egresados a Bariloche (aprovechaban la mezcla de colegios) y en los veranos en Villa Gesell. En la playa, la guitarra era un arma de seducción masiva.



2010

Redes sociales. Hoy hay "tiroteadores" seriales por Facebook (buscan amigos de amigos y piden amistad), tuiteros que seducen en 140 caracteres y usuarios de Tinder que eligen y "Alcoyana-Alcoyana".

a- identificar 3 hechos sociales:

1-

2-

3-

b- elegir uno de los 3 hechos sociales y explicar sus características:

1- imposición:

2- exterioridad:

3- independencia de sus manifestaciones individuales:

5. a- Mencionar un ejemplo de hecho social (distinto de los anteriores) tomado de la vida cotidiana:

b- Explicar sus características:

- 1- imposición:
- 2- exterioridad:
- 3- independencia de sus manifestaciones individuales:

Bibliografía:

Camilloni, Alicia (1998): La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran en Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires.

López Facal, R. (1994): Evaluación en Ciencias Sociales en Armas Castro, X. (comp.), *Enseñar y aprender historia en la educación secundaria*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Galicia.

Priestley, Maureen (1996): *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*, Ed. Trillas, México.

Material de Cátedra. No Reproducir