

Breve análisis de la relación entre la epistemología de la Didáctica del Derecho y de la Sociología. El debate continúa

Gabriela Martínez

Prof. de Didáctica de la Sociología en el Centro Regional de Profesores del Sur

Considerando la formación inicial de los Profesores de Educación Cívica –previo al Plan 2008- se vuelve imposible pensar a la Didáctica de la Sociología, sin involucrar, en la reflexión, a la Didáctica del Derecho. Existe una influencia que no pasa por contextualizar lo jurídico sino por formalizar lo sociológico. A pesar de ello, el fundamento del Programa de Sociología para la Educación Media Superior, propone un marco conceptual alternativo para comenzar a pensar la enseñanza de la Sociología.

PALABRAS CLAVE: Epistemología. Didáctica. Enseñanza de la Sociología y del Derecho.

Este trabajo no es más que un proceso de autocrítica que lleva casi veinte años, de reflexión de la práctica y en la práctica. Es un intento de romper con el temor arraigado en la formación profesional y alimentado en el contacto con la/el otra/o docente. Discutir con lo que se nos presenta como “la verdad”, se conforma como proceso complejo de la enseñanza.

La Sociología es una disciplina que enseña exclusivamente en el 5º año del Bachillerato de opción Ciencias Sociales y Humanidades. Si bien es una asignatura específica de la orientación, no tiene un peso significativo en el diseño curricular de la misma: cuatro horas semanales es la carga horaria. La enseñanza de la Sociología se transforma, entonces, en una breve reseña de algunos contenidos conceptuales que hacen a la disciplina, a los postulados teóricos y paradigmas que la sustentan. Aún así, el fundamento de su existencia se expresa bastante ambicioso, según el Programa es “(...) *la adquisición y desarrollo, por parte de los estudiantes, de lo que se ha llamado ‘perspectiva sociológica’ (...)*”, y agrega “*esa incorporación permitirá relacionar de modo crítico y reflexivo los fenómenos sociales con las experiencias individuales, con vistas a su construcción como agentes, más que como simples actores sociales (...)*” (2006).

La formación inicial de los profesores de Sociología, a partir del año 2008 es específica, dado que en el Plan anterior de Formación Docente era compartida con Derecho, y el peso del saber jurídico y su epistemología, era sustancialmente superior y significativo en la formación de los docentes de la especialidad. Esta hegemonía de un saber sobre otro, en parte se debe a la diferencia en el número de asignaturas específicas de Derecho: once a tres en relación a la Sociología, a lo largo

de toda la formación. Pero no acaba en la cuantificación, sino que hay un peso en las representaciones que los profesores tienen en relación a la importancia que se le asigna a: las formalidades jurídicas; la norma positiva sobre la sustancia; al “deber ser” sobre el “ser”; el orden (jurídico) como armonía y organización para evitar el conflicto; la norma por encima de su condición histórica (descontextualizando los fenómenos); la “única verdad” es la que del legislador en los preceptos jurídicos; el valor de la democracia en su sentido electoral y el pueblo de ciudadanos definidos constitucionalmente; el Estado concebido como ente que trasciende, carente de historicidad; el saber universitario por sobre el docente (con respecto al ejercicio de la profesión), (Martínez, 2009). Se podría afirmar así, que existe un ethos de los docentes de Sociología caracterizado teórica y epistemológicamente por el paradigma positivista proveniente de las ciencias sociales y jurídicas.

Si bien Litwin sostiene que “(...) *las prácticas de enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, frutos de sus historias, puntos de vista, perspectivas y también limitaciones*” (1997: 78), no hay un reconocimiento a la instituciones de formación (desde el nivel inicial hasta nivel profesional) y su incidencia en los “*puntos de vista, perspectivas y limitaciones*”, conformadores de biografías escolares.

Los docentes de Educación Cívica, fundamentamos nuestra práctica con tímidos marcos conceptuales que procuraron diferenciar nuestras opciones hacia lo jurídico o sociológico. Con este proceso formativo es casi imposible pensar una

didáctica de la Sociología sin referirse a la del Derecho. ¿Cómo disociarse, cuando era uno solo profesorado? Lo confirma el perfil de egreso publicado en “Un espacio necesario”, donde se explicita, en acuerdo, las mismas exigencias didáctico- pedagógicas para ambas disciplinas sin diferenciar sus especificidades epistemológicas. Más aún ¿fueron, en algún momento, reconocidas esas identidades?

Lo cierto es que durante mucho tiempo la didáctica específica se pensó sin diferenciar las disciplinas, los cursos de didáctica ocupaban el mismo espacio (y no sólo en su sentido físico) de reflexión de la práctica.

La práctica docente, como cualquier actividad humana es intencionada, es decir intrínsecamente guarda intereses que responden a diversas situaciones, esencialmente políticas, que involucran a los agentes (en el sentido dado por Bourdieu) que participan de la enseñanza. Esta situación se destaca en especial entre quienes trabajan con categorías y conceptos que se relacionan con la cotidianidad y con concepciones de mundo interiorizadas desde el sentido común (en su concepción gramsciana del término). Este es el caso de la Sociología.

¿Puede la didáctica de este campo disciplinar olvidar estos conflictos epistemológicos? Según expresa Camilloni (2008) la didáctica es una ciencia social cuyo objeto recae en la enseñanza, entonces los procesos de generación del conocimiento se encuentran históricamente condicionados. Como saber científico requiere análisis epistemológicos de lo que se conoce y cómo se conoce.

Este trabajo se centrará en el análisis de supuestos epistemológicos que sustentan la enseñanza de la Sociología y la del Derecho, la existencia de una relación que se muestra casi indisoluble, entre ambas didácticas. Creemos pertinente este tema, en la medida que las generaciones formadas en Planes anteriores al 2008 son los docentes de aquellos que están en proceso de formación actualmente, por lo que la reflexión didáctica en espacios formalizados se lleva a cabo con la guía de quien reproduce un ethos profesional, de los Profesores de Cívica en la clase de Didáctica de los Institutos de Formación Docente o en el aula con sus profesores adscriptores. Por último, creemos que el fundamento del Programa de Sociología de la E.M.S. plantea una didáctica alternativa, y se analizará desde el marco teórico que propone.

■ Una aproximación a la epistemología de la Didáctica del Derecho y de la Sociología

La discusión epistemológica sobre el Derecho tiene su correlato en la Sociología y en la especificidad que posee la relación entre la enseñanza de ambas disciplinas. Desde las visiones positivistas y en las ius naturalistas el derecho se justifica, aun más, se funda en su legitimidad desde marcos conceptuales diferentes. Aunque no radicalmente diferentes (a los efectos de este trabajo la radicalidad se expresa en la transformación de la estructura social), es que sólo en ocasiones se pregunta acerca de los intereses que ampara, cuáles son los bienes sociales que reproduce, porque en ambas posturas encuentran razones en el mantenimiento del “orden y la estabilidad social”. En la Sociología, por su parte, las teorías del conflicto están presentes en los contenidos a enseñar, sin embargo esa didáctica las plantea desde la linealidad positivista, sin poder desprenderse del “orden jurídico”. Es que la dialéctica que antagoniza, que tensiona, duerme en el aburrido lecho de: todo es lo mismo (Durkheim, Weber o Marx), no se interpela desde su epistemología el conocimiento sociológico enseñado.

En estos términos, el conflicto en el Derecho, es fugaz, una anomalía, para lo cual el orden jurídico tiene su respuesta, o bien en sus tres principios, o en su contenido reconociendo la integración del Derecho¹. Son las normas ontológicamente justas y siempre tienen una respuesta para que las tensiones sociales sean superadas: *“El Derecho cumple la función de evitar o resolver algunos conflictos entre los individuos y de proveer de ciertos medios para hacer posible la cooperación social”, ‘(...) consigue persuadir a los hombres de que adopten comportamientos no conflictivos y cooperativos y generen así un sistema de expectativas que faciliten esos comportamientos: la autoridad y la coacción’ (Nino, Carlos, Introducción al análisis del Derecho, página 3)”* (citado en el Programa de Derecho y Ciencia Política - en adelante DCP-, Reformulación 2006). La didáctica jurídica, mantiene, entonces, esa lógica, evadiendo el conflicto, desestimándolo y desestimulándolo: así lo define su Programa. Contrariamente a lo que pueda pensarse, el Programa de Sociología, en su Módulo 2 denominado “La Sociedad” uno de sus ítems es la cultura en él el abordaje que se sugiere es: “Características. Elementos. Funciones. Diversidad cultural, relativismo cultural y modos de superación” (Programa Sociología, CES, 2006). La diversidad y el relativismo cultural son concebidos como “disfunciones sociales” (en el sentido dado por R. Merton). Estos fenómenos se manifiestan como desequilibrantes de la estructura social, como obstáculo o

1- Sin ir más lejos en el fundamento del Programa de Derecho y Ciencia Política para 3º BD, se opta por definir al Derecho como: *“... la ciencia normativa que permite la convivencia humana pacífica e intenta resolver algunos conflictos del ser y el deber ser”* (Programa DCP, CES, Reformulación 2006).

dificultad cultural, en la medida que hay que “superarlos”. Desde la prescripción programática ¿es posible trabajar la “perspectiva sociológica” con un enfoque pluriparadigmático? Esta linealidad del encare de los contenidos conceptuales parecen contradecir toda dialéctica pensada desde el conflicto político y por qué no, epistemológico.

Si tomamos la distinción platónica del conocimiento entre doxa (opinión) y episteme (lo que es, el conocimiento fundado), ¿cuánto hay de episteme y cuánto hay de doxa en la enseñanza del Derecho?

Se podría afirmar que el conocimiento jurídico crea realidad -reproduciendo el statu quo, modificando el contenido del orden jurídico, para mantener las condiciones materiales- en términos formales, esto es, no sólo en la génesis de normas a través de la legislación sino también en la jurisprudencia, en la sentencia que determina la conducta de quienes son parte del proceso. El Derecho así concebido condiciona el contexto de acción, el sujeto es incluido o excluido de la estructura social, en fin del modo de producción.

Esta realidad construida desde la normativa permite también anticiparse a lo que vendrá: la legislatura se compone de cinco períodos legislativos, y la próxima -sí no se modifica la constitución- estará integrada también por cinco períodos legislativos. Lo que “es”, lo que “será” o mejor lo que “debe ser”.

De esa realidad construida, nos preguntamos, en el momento de la enseñanza: sobre la genealogía de esa construcción, ¿quién la crea?, ¿qué intereses intervienen?, ¿qué sucede cuando ese “deber ser”, es el “es”, en términos absolutos, como realidad incuestionable? Al respecto, *“si redujéramos el término sólo a su condición de norma jurídica nos veríamos limitados a indagar únicamente los documentos jurídicos que los establecieron en diferentes épocas y culturas”* (González, Oliva, 2001: 57).

En la didáctica de la Sociología ¿se contextualizan los teóricos y las diferentes categorías de análisis?, ¿se dialoga desde los supuestos epistemológicos que subyace en el conocimiento a enseñar? La linealidad conceptual, se abstrae del saber situado, no se analiza, desde la dialéctica de la génesis y los intereses que protege. Por lo mismo que en la enseñanza del Derecho, lo que “es” se transforma en “deber ser”, incuestionado e incuestionable. En ese sentido, Rasner sostiene que *“es necesario tener en cuenta (...) que el propósito de una fundamentación epistemológica del conocimiento no se reduce solamente a dar razón de la lógica y el método*

empleados (...) sino particularmente el qué se hace con ese conocimiento y cuál es su credibilidad e impacto social. Esto es: velar por la función social del conocimiento. Quienes lo usan, para qué y con qué propósitos se alzan con un poder que debe estar rodeado de las mayores garantías (...)” (2010: 22).

Los argumentos que se esgriman desde la enseñanza de lo jurídico cuando las normas contradicen alguna práctica social, es parte de la normativa misma (el Código Civil lo explicita en su artículo 9²). Es que esta realidad tiene un soporte material: el texto.

El documento público, de sencilla accesibilidad, lo que lo hace democrático (por lo menos en ese aspecto), es manejado en clase como estrategia didáctica, como forma de acercar la norma y colectivizar su análisis (en el sentido de desentrañar sentido, contextualizando históricamente el conocimiento) o la mera información. El uso de la fuente en clase, es una fortaleza de la enseñanza del Derecho, en la medida que permite que el estudiante conozca la posibilidad de aproximarse a la normativa y eventualmente profundizar en ella, tal cual un luterano con la biblia. Sin embargo, la didáctica de la Sociología reniega de las fuentes aduciendo complejidad. Plantear en clase fragmentos (como todo recorte, refleja un interés, el inmediato en este caso es la enseñanza) de cualquiera de los clásicos o de la teoría contemporánea, parece imposible. Los libros de texto con sus interpretaciones son los que priman en la dinámica de clase³. ¿Se plantearía un docente de Literatura o Filosofía no utilizar el texto del autor que corresponda al curso?

En relación a los niveles de complejidad del conocimiento jurídico y sociológico, a los efectos de su enseñabilidad: no hay acuerdo. Algunas posturas sostienen que el Derecho es abstracto, con un lenguaje técnico complejo, cuyas definiciones conceptuales disienten con las del sentido común, por tal razón su enseñanza carece de simplicidad y los estudiantes tienen dificultades para comprender. Sin embargo otras reconocen la relación del conocimiento jurídico con la vida cotidiana y la posibilidad de recoger este carácter como facilitador de los aprendizajes. Cuando se opta por enseñar una u otra disciplina, manejan argumentos en contrario acerca de la complejidad de lo que se enseña y su relación con la cotidianeidad. En ocasiones se simplifica el campo sociológico, cuando se buscan ejemplos que transgrede el saber disciplinar, la doxa platónica se impone sobre la episteme y se vacía a la nada, sin categorías de análisis y fundamentación científica: gobierna el sentido común y el prejuicio.

2- *“Las leyes no pueden ser derogadas, sino por otras leyes; y no valdrá alegar, contra su observancia, el desuso, ni la costumbre o la práctica en contrario”* (CC, artículo 9).

3- En el Programa, los textos de teoría sociológica no son recomendados (expresamente) para los estudiantes, sin embargo la Constitución y las leyes son explicitadas.

Lo cierto es, que en la enseñanza del Derecho, en las instancias de evaluación lo que prima no es la reflexión sino la aplicación, casi mecánica de la información que se dio en el curso, al caso concreto. Como una fórmula que surge de las ciencias naturales, aparece la norma para su aplicación: lo que hay que hacer, seguir un protocolo que otro pensó para esa situación. Memorizada la norma, resuelto el problema. En ocasiones esta situación se traslada a didáctica de la Sociología, condicionando la reflexión a la mecanización, con escasa problematización del conocimiento. Los conceptos de hecho social y acción social son los favoritos, hasta puede plantearse la “clasificación” de estos últimos, desconociendo la herramienta metodológica de la tipificación weberiana. Para Young, la mayoría de los profesores sostienen una idea de método pedagógico, que se relaciona con la autoridad del saber docente, se centra en la práctica y en la memorización de la “verdad” enseñada (1993).

Con respecto al ámbito público y a sus instituciones democráticas, la didáctica del Derecho, mantiene una (o varias) tensión(es) interna(s): lo público o lo privado (el estado o el “individuo”), entre el ciudadano o la persona física (si bien no hay contracción en ambos conceptos, por el contrario, a los efectos de priorizar los contenidos jurídicos en el aula, la distinción es esencial), la democracia formal o gobernante (de acuerdo a la propuesta de Bourdieu). A veces se dirime de acuerdo al gusto del docente (subjetividad sesgado ideológicamente).

En ocasiones la concepción de ciudadano es desde la definición de la norma constitucional, de la democracia formal, el que opina cada cinco años con su voto, el que delega a las autoridades democráticas su capacidad de decidir, sólo puede reclamar porque paga sus impuestos (más aun, para la concepciones neoliberales, es ciudadano porque paga impuestos, entonces, está incluido en la estructura social y en el orden jurídico, es un ser productivo), no puede utilizar el aula como espacio público, de debate, de reflexión colectiva. Contrariamente, en la enseñanza de la Sociología se produce la “debatocracia”, escuchando las opiniones diversas sobre temas tratados en clase, sin poder encontrar la argumentación desde los marcos teóricos sociológicos, desde sus categorías. Quien gobierna en el aula, no es el del pueblo, sino la doxa. Esta tensión entre la Didáctica del Derecho y de la Sociología: represión vs hiperapertura, tiene relación con la concepción que se tiene de la complejidad del conocimiento jurídico y el vínculo estrecho con la cotidianeidad del saber sociológico.

El horror por transgredir la laicidad (en sentido de neutralidad), por violentar la institucionalidad, está presente en la didáctica del Derecho y por qué no, en la de la Sociología. El partido X o Z, el “proceso” por dictadura, la omisión de la opinión frente a situaciones que involucran a lo público, representan los miedos a la sanción o la inestabilidad. Al respecto Freire sostiene:

Creo que el profesor progresista nunca necesitó estar tan alerta como hoy frente a la astucia con que la ideología

dominante insinúa la neutralidad de la educación. Desde ese punto de vista, que es reaccionario, el espacio pedagógico neutro por excelencia, es aquel con que se adiestran los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra.

Mi presencia de profesor, que no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puede ser una omisión sino un sujeto de opciones.

No puedo ser profesor sino percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición.

Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. (2008: 93, 97)

De la mano los profesores de Sociología, evitamos politizar el espacio del aula, desde la didáctica del miedo, el rostro de la pobreza es africano, la multiculturalidad es de otra sociedad, ni hablar del multipartidismo, sus ideologías y aspectos demográficos, la delincuencia desde la multiplicidad de abordajes, el estado, el poder y las clases sociales, el gobierno y las políticas públicas, podríamos seguir enumerando.

■ Breve análisis de los fundamentos del Programa de Sociología como insumo para pensar en una didáctica específica

El documento curricular: Programa de Sociología para la E.M.S., constituye uno de los elementos posibles a tener en cuenta a la hora de pensar la didáctica de una disciplina. Si bien coincidimos con Dussel que el curriculum se puede abordar de diferentes perspectivas, una de ellas se refiere a “(...) la tensión entre su carácter prescriptivo (como documento público que enmarca lo que todos deben aprender), y su carácter abierto (como propuesta que se recrea en la escuela y en el aula)” (2006:1), lo cierto es que este texto circula y pauta el actuar docente. Asimismo es la marca que deja la reflexión que efectuaron algunos docentes sobre la enseñanza de la Sociología y sus fundamentos, sobre la argumentación social de la existencia de la asignatura en el diseño curricular para E.M.S.

Como toda selección es arbitraria ¿por qué, entonces, los fundamentos y no los contenidos del Programa? No es el objetivo de este trabajo el análisis de las contradicciones internas del documento curricular, pero es necesario aclarar, que creemos que existe un conflicto en la propuesta programática, que no hace más que evidenciar la tensión que existe entre los discursos que fundamentan las prácticas y las prácticas en sí mismas. Las opciones epistemológicas y de categorías disciplinares en los fundamentos y en los contenidos son, en gran medida opuestas, se disocian en marcos conceptuales diferentes. Los fundamentos proponen una ruptura con la práctica tradicional de la enseñanza de la Sociología, mientras que los contenidos reproducen aspectos positivistas.

En primer término, es pertinente aclarar que el fundamento que justifica la existencia de la asignatura en el diseño curricular de la Enseñanza Media, es público (está publicado en la página Web del CES), a diferencia que en el *Plan 76*, no era accesible para los docentes y estudiantes (sostiene Barco, que la inclusión de la fundamentación y los objetivos tienen unas tres décadas). La accesibilidad, no constituye en elemento menor, en efecto, permite conocer de forma más democratizadora el discurso documental que legitima oficialmente a la enseñanza de la Sociología. Lo que conforma una ruptura de trascendencia con respecto al plan anterior y la posibilidad del debate, en principio sobre lo que se dice en el texto.

Esta formalización de la razón de la Sociología en el bachillerato, explícitamente, toma posturas teóricas y epistémicas; sólo a modo de ejemplo, algunas de ellas son: paradigmas, agentes, crítico y reflexivo, estructura social, etc.

“(…) la inclusión de una asignatura como Sociología, supone poner de relieve la importancia de la adquisición y desarrollo, por parte de los estudiantes, de lo que se ha llamado “perspectiva sociológica” (Bourdieu, Berger, Wright Mills y otros).” (Programa Sociología, 2006). La carga horaria de la asignatura en el diseño curricular, es muy poco significativa, por lo que la *“adquisición de la perspectiva sociológica”*, tiene sus complejidades, especialmente porque: constituye procesos subjetivos de incorporación de categorías de análisis, de conceptualizaciones, lenguaje y en fin de posibles formas de pensar la realidad y pensarse como parte de ella.

Vale aclarar que la *“perspectiva sociológica”* implica el reconocimiento de la sociología como ciencia pluriparadigmática, y por consiguiente es fundamental el abordaje de los marcos teóricos más significativos dentro de la disciplina, y de las ciencias sociales. Esta perspectiva se plantea como transversal a todo el desarrollo de los contenidos a enseñar, es decir no se agota en uno de los temas del programa.

“Esa incorporación permitirá relacionar de modo crítico y reflexivo los fenómenos sociales con las experiencias individuales, con vistas a su constitución como agentes, más que como simples actores sociales, lo que podría de hecho, formularse como una meta de cualquier proceso educativo, más allá de que, en nuestra asignatura cobre un especial interés.” (Programa Sociología, 2006). La argumentación toma postura: en el contexto, la crítica y la reflexión, se expresan desde las teorías críticas de la enseñanza.

El Programa (2006) define que entiende por crítica: *“(…) un cuestionamiento al sentido común y la superación de prejuicios (…).”* Y más adelante, en sus objetivos agrega: *“adoptar una actitud crítica, innovadora, activa, no meramente receptiva, frente al conocimiento ya producido y en relación con el carácter construido de las categorías y conceptos que lo componen”*.

La crítica pone en cuestión aquello que se considera como natural o que está distorsionado por razones ideológicas⁴ o institucionalizadas. Al respecto, Carr y Kemmis (1998) sostienen que la crítica, no es un proceso individual sino social, cuyo objetivo trasciende la mera interpretación hacia la transformación. Es que la crítica implica necesariamente praxis (en su concepción marxista) y en ella: *“(…) el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; debe entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstituyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real”* (1998:51).

Podríamos afirmar, entonces, que la práctica es intencionada en la medida que está contextualizada por las condiciones materiales de existencia, a la vez que permeada por el pensamiento, es decir la relación dialéctica de la praxis.

Con respecto a la reflexión, desde las ciencias de la educación, también se presenta como proceso colectivo e histórico, carente de inmediatez, como posibilidad del pensamiento rumbo a la transformación. *“La vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que crean nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas (…). Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexividad: es decir que las verdades que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales (…).”* (Carr y Kemmis, 1998: 60).

La concepción de agente, desde el aporte teórico de Bourdieu (2002), distingue el actor social y agentes sociales. El primero es un concepto que surge desde Weber y su teoría de la acción social y es retomado por Parsons, en ellos la acción se define como conducta humana, con matices entre los autores, dado que el segundo retoma al primero, pero esencialmente la diferencia es con respecto al sentido de la acción, que Weber la caracteriza como elemento constitutivo. Bourdieu cuestiona esta conceptualización, al establecer que los agentes *“(…) se constituyen como tales en y por la relación en*

4- A los efectos de este trabajo, se entiende por ideología: *“(…) sistemas de representaciones que significan un conjunto de relaciones que son reales, pero que ocultan otro conjunto de relaciones entre la gente que no son menos reales.”* (Sharp, 1980, p.87).

un espacio social (...) están situados en un lugar del espacio social que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a otros lugares (encima, debajo, entre, etc.) y por la distancia que lo separa de ellos”(p. 120). Por consiguiente un agente ocupa una posición (o varias) dentro de la estructura social y actúa en relación a ella(s). El agente a diferencia del actor, ejerce una práctica transformadora.

Esta opción teórica queda refrendada en la medida que más adelante, la fundamentación del programa de Sociología, expresa: *“(...) que los sujetos sean capaces de percibir e interpretar sus experiencias individuales como productoras y producidas en una estructura social a la que contribuyen a dar forma y pueden modificar”*. No sólo confirma la conceptualización de agente sino que asume la postura dialéctica y le adjudica al mismo la potencialidad de transformar y de ser transformado por ella.

El programa en su fundamento continua: *“(...) la Sociología puede ocupar un lugar vertebrador en una orientación dedicada a introducir a los jóvenes al estudio de unas ciencias con características propias, específicas y distintivas de otras formas del quehacer científico, en particular, el que se practica en las ciencias de la naturaleza”* (Programa Sociología, 2006). Al reconocer la especificidad de la Sociología, que la distingue de otras ciencias inclusive dentro de las sociales, hay una ruptura con la visión positivista especialmente en lo referente a la aplicación de los métodos de las ciencias naturales a las sociales. Inclusive la ruptura se expresa, en relación al Programa del Plan 76, que planteaba como parte de los contenidos la enseñanza del “método científico”.

Sabido es, la insistencia de los positivistas clásicos en el ámbito de la sociología (Comte, Durkheim, Spencer y aun Parsons), en la aplicación de los métodos de las ciencias naturales a las sociales, con el ánimo que estas últimas logren el grado de desarrollo del conocimiento (especialmente para explicar y predecir) de las primeras. Sin embargo, en el debe de las ciencias naturales, más concretamente, desde su enseñanza, se encuentra el debate epistemológico, que las sociales, han hecho permanentemente (aunque parcialmente desde su enseñanza), para justificarse en su saber.

Si bien en el fundamento no se explicita una concepción de sociedad, subyacen algunos elementos que permiten entrever a través de fenómenos sociales que menciona el texto y la jerarquización que hace de los mismos, determinada posición al respecto: *“(...) es cada vez más necesario tomar posición*

fundada sobre los aspectos más variados de nuestra vida, los que muchas veces se dirimen en debates públicos. Cuestiones tales como las desigualdades y asimetrías sociales en todas sus formas, diversidad cultural, la vejez, el medioambiente y los desequilibrios de poder entre bloques y naciones, minorías y tantas otras problemáticas, exigen el conocimiento de las condiciones sociales en las que tienen lugar, que les dieron origen y las que contribuyen a mantenerlas.” (Programa Sociología, 2006).

La sociedad, para los críticos es producto de las relaciones desiguales, de las asimetrías jerarquizadas que generan vínculos sociales de dominación. Estas relaciones se plantean de forma conflictiva, en lucha permanente, especialmente en el modo de producción capitalista, donde la polarización entre las clases sociales, se profundiza mucho más y emerge procesos de alienación como fenómenos que cosifican la condición humana.

Pero las expresiones de dominación no se agotan en las clases sociales, porque no sólo existe una distribución desigual del capital económico, sino también del poder, y entonces las tensiones se desarrollan en espacios sociales⁵ de género, étnicos, atareos, sexuales, también científico entre otros.

El programa establece una jerarquización de fenómenos sociales que no es ingenua ni neutral, sino que da cuenta de forma coherente a la posición que subyace en todo el documento. Plantear la desigualdad social y las asimetrías en todas sus expresiones, como los fenómenos a mencionar anteriores a otros, no sería de recibo para un positivista, especialmente por considerar que no constituyen un problema, sino que su existencia permite que la organización social este integrada y en armonía.

¿Desde el fundamento se habilita al debate epistemológico? En los “eje vertebradores” propone: 1- *“paradigmas teórico-metodológico”*(...) 3- *“la perspectiva Sociológica si bien, a primera vista puede parecer obvio y sobreabundante insistir en que, en un curso de Sociología debe predominar la perspectiva sociológica, insistimos con esto como eje vertebrador, por dos razones: 1) un principio de vigilancia epistemológica que señala la necesidad permanente de combatir las nociones del sentido común y el prejuicio; la vinculación de los fenómenos sociales con la forma de teorizarlos y medirlos (...) debe acompañar el desarrollo de todo el programa”* (Programa Sociología, 2006). La propuesta parece querer romper con las prácticas tradicionales de enseñanza, basadas en la doxa, desarraigando las categorizaciones de los análisis realizados en el aula. Más adelante, y en esta línea, presenta polaridades teóricas y epistemológicas que permiten pensar en una apertura al cuestionamiento a la “verdad

5- *“Los agentes sociales se constituyen como tales en y por la relación con un espacio social (...) que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a otros lugares (encima, debajo, entre, etc) y por la distancia que los separa de ellos”* (Bourdieu, 2002: 119-120).

absoluta”, que propone la didáctica jurídica tradicional: “(...) se distingue por su interés en conjugar las pretensiones explicativas y nomológicas de toda ciencia, con las pretensiones interpretativas propias de un interés en la comprensión de la actividad humana tomada como objeto. Estructura y acción, lo nomológico y lo interpretativo, lo macro y lo micro, lo general y lo individual, son aspectos igualmente constitutivos del interés de la Sociología como ciencia” (Programa Sociología, 2006)

Parece pertinente, a esta altura, aclarar que a lo largo de la fundamentación, la expresión paradigmas aparece en reiteradas ocasiones, tomando posición epistemológica, por una conceptualización más amplia y rigurosa que corrientes o teorías sociológicas.

Uno de los epistemólogos que, algunos docentes, han incorporado a la enseñanza de la Sociología es Thomas Kuhn. Las posibles razones tienen que ver con la inclusión, que hace el autor, de la dimensión sociológica y psicológica al análisis histórico de la ciencia.

En su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, incorpora la noción de paradigma y plantea resistencias a la concepción positivista, es decir, “(...) la ciencia no se desarrolla por medio de la acumulación de descubrimientos e inventos individuales” (Kuhn, 1962: 22): la historia así lo demuestra. Los progresos científicos no implican sumatoria, sino cambios profundos y radicales, transformaciones revolucionarias, que niegan el pasado y construyen nuevos conocimientos.

Desde el ámbito del conocimiento sociológico y de su enseñanza (especialmente teniendo en cuenta los fundamentos del programa) en E.M.S., los aportes de Kuhn, se centran en:

- a) La idea de paradigma, como modelo teórico, conceptual, metodológico, que prevé coherencia desde epistemológico y político, como concepción del mundo, aunque es preciso reconocer que es sumamente complejo agrupar teorías en los paradigmas, dado la multiplicidad de atenciones en la que han centrado la mirada los científicos sociales.
- b) Pone en cuestión la científicidad del conocimiento sociológico, por su condición de ciencia pluriparadigmática.
- c) El conocimiento es un producto social, surge de una comunidad científica que legitima el saber generado, y no de planteos aislados, individuales.
- d) La ciencia no es el resultado de la acumulación y sumatoria del conocimiento, sino de procesos revolucionarios, de cambios radicales, que subvierten el saber anterior, que niegan a los paradigmas que lo anteceden (el pasado).
- e) La elección del paradigma no siempre se argumenta desde la racionalidad, es decir que, en ocasiones,

encuentra su fundamento en la subjetividad del científico, por qué no, en su ideología.

¿Por qué la insistencia en la superación del sentido común y el prejuicio? Esta obsesión, casi machacona carece de ingenuidad, tiene que ver con el ethos de los profesores de Sociología. Los debates epistemológicos sobre el saber enseñado y sobre la propia enseñanza no han sido trascendentes en la práctica docente. Por el contrario se enseña desde la verdad (jurídica) sin plantear cuestionamientos sobre la validez de ese conocimiento.

Al respecto podríamos tomar el concepto de “sociología espontánea”, que se refiere “cuando el sociólogo renuncia al privilegio epistemológico (...)” (Bourdieu, 1996: 58), se caracteriza por vaciar de científicidad al conocimiento y privilegiar el sentido común y el prejuicio, el “deber ser” sobre el “ser”. A propósito, Gramsci (1993) señala que el sentido común es el “folklore de la filosofía”, es una concepción del mundo acrítica, incoherente y asistemática a lo que podríamos agregar, reproductora de a los procesos de desigualdad social.

Parecería que todavía la reflexión epistemológica sobre la práctica de la enseñanza se encuentra en el subsuelo, es que tiene prioridad, a la hora del ejercicio de la docencia, conocer la disciplina a enseñar. Para Marta Souto (2007), el saber didáctico, es un “(...) metaconocimiento en tanto se trata de un conocimiento acerca del conocimiento, de su comunicación, transmisión y construcción” (p.27). Y a propósito se pregunta: “¿Hay dependencia o autonomía entre el saber didáctico y el de la disciplina a enseñar? ¿Hay coherencia o contradicción entre las concepciones de conocimiento de ellos” (p.27). ¿Puede un docente condenar al positivismo en su discurso disciplinar, pero en su enseñanza reproducir este modelo? En el caso de la sociología en la educación media, sus contenidos: las teorías, conceptos y categorías, en muchos casos, se presentan como descontextualizados, ahistóricos, desprovistos de toda intencionalidad: neutrales. Esta ha sido una práctica habitual, especialmente porque la didáctica de la sociología se encuentra sujeta por la epistemología jurídica, que se instituyó, y es asimilada durante la formación docente. Es que esta forma de concebirse la didáctica de la sociología, ha generado conflictos permanentes entre lo que se dice y como se materializa la enseñanza; se constituye entonces, en una relación dialéctica.

■ Reflexiones para seguir pensando

Es posible reconocer un vínculo entre la didáctica del Derecho y la Sociología, que refleja un ethos que define a los docentes de estas disciplinas. Esta relación no permite abordajes interdisciplinarios (o eventualmente transdisciplinarios), justamente no caracteriza por contextualizar al Derecho sino por formalizar a la Sociología.

El debate epistemológico es un proceso emergente en el ámbito de las ciencias de la educación, y especialmente en la didáctica; tal es así que algunos didactas han planteado a la epistemología como uno de los componentes fundamentales de la disciplina de la enseñanza; para Rozada (1997) por ejemplo, son cuatro las fuentes del conocimiento involucradas sobre el currículum: pedagogía, psicología, sociología y la epistemología.

La no apertura al cuestionamiento del conocimiento enseñado, por sobre lo que “debe ser” le permite mantener seguridades y manejarse con certezas, y al estudiante no le genera ningún tipo de conflicto cognitivo que le habilite al aprendizaje. *“Llega un momento en que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene”* (Bachelard, 2004: 17).

Cabe preguntarse si los cambios en los programas (en principio a lo que refiere a los fundamentos), influyen, condicionan o determinan las prácticas docentes y sus debates epistemológicos, esto es, no sólo con respecto a la disciplina que se enseña sino también a su enseñanza. Parece, en ocasiones un deseo más que una realidad, ¿podrá considerarse esta creencia un obstáculo epistemológico? Bachelard (2004:15), sostiene que es “en el acto mismo de conocer, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones (...)”, es que existen saberes previos, pensamientos ya interiorizados, el sentido común gramsciano relacionados con la biografía del docente, que se presentan como obstáculo al conocimiento. Desde lo preliminar podría pensarse que tal vez las transformaciones programáticas contribuyan de alguna manera, pero resulta ingenuo esperar que así suceda de forma espontánea o determinante, los cambios pasan por el quiebre, la ruptura epistemológica con los paradigmas tradicionales de enseñanza y la reflexión crítica de y en la práctica docente.

En la enseñanza de la Sociología existe entre los docentes quienes mantienen estrategias de conservación y su práctica no se despega del sentido común y la sociología espontánea, reproduciendo una didáctica del “deber ser” que no es exclusivamente jurídico y que responde a un ethos que ha caracterizado la especialidad; sin embargo hay otros docentes que están introduciendo tímidamente estrategias de subversión (Bourdieu, 1999), de reflexión crítica, de ruptura epistemológica, hacia una didáctica alternativa. Y *esto no pasa en exclusividad por los contenidos.*

“... los contenidos enseñados de diferente manera, son contenidos diferentes...” (Camilloni, 2009), a partir de esta afirmación podríamos pensar, que más que la descripción de los conceptos que hay que enseñar, como sucede en los programas, depende significativamente de cómo se enseña. Si el docente al dar Durkheim, reproduce las tipologías que el autor construye, sin duda su enseñanza, a pesar de tratar el mismo contenido, será diferente a aquel que lo contextualiza histórica y paradigmáticamente, lo conceptualiza desde su tiempo y habilita el debate sobre su saber⁶.

A propósito Gorodokin sostiene:

“Si la actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Es preciso provocar el pliegue que le permita una praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura del ‘circulo vicioso’. (2005:3)

Según la autora, debe existir una actitud epistémica, esto es, la praxis que vaya contra los obstáculos, aquellos que se presentan como carga que trae el docente de su historia, e inclusive de su formación previa (fundamentalmente la universitaria, cuya finalidad no es formar para la enseñanza). Especialmente en el caso de los profesores de Sociología, parte de los obstáculos pasan por las contradicciones entre su ethos y la actitud epistémica que requiere una didáctica específica de la Sociología. Pero ¿cuán consciente se es del obstáculo? Aquí está la mayor dificultad.

Interpelar la práctica desde lo epistemológico, pedagógico, político y ecológico, se constituye como tarea fundamental del docente, eso no necesariamente implica diálogo, sino conflicto, dolor y en la mayor de las veces ruptura con lo explícito (he ahí el aprendizaje). Parece que si el docente interioriza, adopta la reflexión epistémica, su enseñanza provoca a los estudiantes, derribando los obstáculos pedagógicos (en el sentido dado por Bachelard).

Hacer consciente las posturas epistemológicas que subyacen en cada una de nuestras decisiones áulicas habilita la reflexión crítica de la enseñanza disciplinar: *“(...) toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología*

6- Una propuesta de estrategia didáctica que va en ese sentido es la elaborada por Cabral, Garrido y Mieres: *“Mientras que el análisis arqueológico de una norma significa la comprensión literal de la misma es decir sencillamente supone leer la letra e interpretarla; el análisis genealógico significa conocer la historia de la norma lo cual nos llevaría a conocer del contexto histórico y social en el momento en que la misma se aprobó, conocer las diferentes posturas al respecto, argumentos de las posturas mayoritarias y minoritarias, conocer el proceso que se transitó desde que se elaboró un proyecto hasta que el mismo se hizo norma; el análisis de la subjetividad de la norma nos conduciría a analizar en la norma la concepción societal y antropológica que están implícita en ella. Asimismo podríamos preguntarnos qué concepción de sociedad y de sujeto la norma ignora o no considera y lo que esto significa. Desde este análisis podemos también indagar la concepción de derecho que postula la norma es decir qué supuestos subyacen ¿positivistas, comprensivos, críticos o del paradigma complejo?”* (2008: 20)

de lo que se enseña, está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que lo cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar el conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico (...)" (Rozada, 1997: 163).

Estos procesos recién comienzan y por su naturaleza dialéctica, apenas estamos en los antecedentes.

■ Bibliografía

- BACHELARD, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre (2002), *La miseria del mundo*, Argentina: F.C.E.
- BOURDIEU, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C. (1996). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- CABRAL, C., GARRIDO, R., MIERES, P. (2008). *Estrategias didácticas para la enseñanza del Derecho*, Portal *Uruguay Educa*, disponible en www.anep.edu.uy.
- CAMILLONI, Alicia. (2009). *Investigación didáctica*. Conferencia en Museo Pedagógico, Diciembre, Montevideo.
- CAMILLONI, Alicia y otras. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Buenos Aires: Ediciones Martínez Roca.
- DUSSEL, I. (2006), *El currículo*. Proyecto Explora-Pedagogía: *La escuela argentina: una aventura entre siglos*, en www.ipes.edu.uy.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GORODOKIN, Ida, (2005), *La formación docente y su relación con la epistemología*. En Revista Iberoamericana de Educación Nº 37. Instituto de Formación Docente continúa de San Luis. Argentina.
- GONZÁLEZ, M.L., OLIVA, V. (2001). *Lo hegemónico en el discurso sobre los Derechos Humanos*, en *Adesculturizar*; Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- GRAMSCI, Antonio (1993). *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- GRAÑA, François (s/f), "Un acercamiento a los paradigmas en sociología", en <http://www.rau.edu.uy>.
- KUHN, T (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTINEZ, G. (2009). *La emergencia de una didáctica de la sociología*, Portal *Uruguay Educa*, disponible en www.anep.edu.uy.
- MARX, K (1955). *Tesis sobre Feuerbach*, Obras Escogidas, Tomo II, Moscú: Editorial de Literatura Política del Estado.
- PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA 5º CSH, CES, Reformulación 2006 en <http://www.ces.edu.uy>.
- PROGRAMA DE DERECHO Y CIENCIA POLÍTICA 6º CS, CES, Reformulación 2006 en <http://www.ces.edu.uy>.
- RASNER, J. (2010). *De la epistemología a la metodología y viceversa*, Montevideo: UdelaR.
- ROZADA, José María. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Editorial AKAL.
- SHARP, Rachel. (1980). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- SOUTO, Marta. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- YOUNG, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y el discurso en el aula*, Madrid: Paidós.