

LAS OPORTUNIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Lucía Redes

Profesora de Sociología del CFE

Carlos Rodríguez Folgar

Profesor de Sociología en el CES y CFE

RESUMEN

¿Por qué y para qué enseñar Sociología en Educación Media? ¿Desde qué concepción de enseñanza? Estas son las preguntas que se ponen en cuestión en este artículo y que intentan abrir un espacio a la inquietud para no ser cómplices de una reproducción que en ocasiones negamos mediante términos como crítico, reflexivo, autónomo, y muchos otros, pero que terminamos afirmando mediante la rutinización y mecanización de nuestras prácticas.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza, Neutralidad, Naturalización, Pensamiento Epistémico, Aprendizaje

“...atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo”.

H. Zelman

“Soy el autor de muchas cosas que no me propongo hacer y que quizá no quiero producir, a pesar de lo cual, las hago”

A. Giddens

Al responder un porqué y para qué de la enseñanza de la Sociología pensamos que también estamos abordando características de su cientificidad, la importancia para la sociedad y para los estudiantes de enseñanza media. Así también, antes de desarrollar la posición que sostenemos en relación a estas cuestiones, es preciso explicitar la concepción de enseñanza por la que intentamos guiar nuestra práctica, ya que la misma se presentará como eje transversal de toda la propuesta.

Esta concepción se sustenta en la idea que desarrolla Gary Fenstermacher, el cual en una primera instancia elabora un concepto genérico de enseñanza y a su vez argumenta sobre la confusión provocada cuando se presenta una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje, esto es, no necesariamente la enseñanza conduce al aprendizaje, por lo que en definitiva *"...la tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre"* (Fenstermacher, 1989).

Ahora bien, como expresan Laura Basabe y Estela Cols la enseñanza pasó de ser una actividad natural espontánea a una práctica social regulada, definiendo en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza. A su vez, Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría en el primer capítulo de *Arqueología de la escuela* expresan que la enseñanza como práctica social regulada será uno de los instrumentos claves para naturalizar una sociedad de clases o estamentos (1991, p.18).

De esta manera enseñar en un espacio socialmente regulado, sea Sociología, Química o cualquier otra asignatura, implica una actividad política, consciente o no, y por lo tanto el por qué y para qué de la enseñanza de las mismas debería considerar la intencionalidad de toda construcción institucional educativa, ya que el intento de desnaturalización habilita a mayores lugares de encuentro con el contenido, o por lo menos muestra nuevas puertas que la realidad naturalizada directamente invisibiliza.

Así entonces, en el hecho de permitirles a los estudiantes tomar posesión del contenido **donde quiera que se encuentre**, enfatizamos en el subrayado debido a

que el pensar en la neutralidad de la enseñanza termina precisamente dirigiendo los lugares de estos contenidos a un punto en común: **la reproducción rutinaria que instruye impidiendo espacios de autonomía y además tecnifica la tarea docente al ser casi como unos recitadores de manuales a los cuales, paradójicamente, le atribuimos una supuesta neutralidad.**

Ahora, siguiendo esta línea, la enseñanza de la Sociología es necesaria porque desarrolla un conocimiento que busca la inquietud, la pregunta, el cuestionamiento de lo común, el vínculo entre la biografía individual y los procesos sociales más amplios que quizás no se conozcan y no se puedan controlar. Problematiza el dilema entre estructura y acción, promoviendo una visión más compleja de la realidad que intente mediar entre la paralización frente a un sistema que nos comprime y el voluntarismo que todo lo puede.

Además, esta complejidad de la realidad social implica reconocer que las situaciones que desarrollamos y mecanizamos en nuestra vida cotidiana no fueron, no son ni serán siempre así, esto es, el contexto social se construye y el conocimiento es socialmente relativo, lo cual por supuesto se debate en pugna frente a aquellos que buscan mantener la realidad y mostrarla como natural.

Es por esto que el responder al por qué y al para qué implica una dimensión ética-ideológica, y en esta dimensión un docente de Sociología debería expresar claramente sus decisiones en relación, por ejemplo, a los cuestionamientos que realiza Bernard Lahire en el libro titulado precisamente *¿Para qué sirve la Sociología?*, quien propone que si la Sociología debe tener alguna utilidad, ¿cuál debe ser su naturaleza: política (sociólogo experto, sociólogo consejero del príncipe, sociólogo que ofrece armas para la lucha a los dominados de todo tipo), terapéutica (la Sociología como socioanálisis y medio de disminuir sus sufrimientos mediante la comprensión del mundo social y de sus determinismos), cognoscitiva (la sociología como saber que carece de otro objetivo que no sea el de ser lo más racional y lo más ampliamente fundado de forma empírica)? ¿Cómo el mundo social se adueña de ella y la utiliza realmente, incluso cuando quienes la practican pretendan no encarar ninguna utilidad extracientífica? (2006, pp. 27-28)

También Pierre Bourdieu en *Cuestiones de Sociología* manifiesta que pedirle a la sociología que sirva para algo siempre es una manera de pedirle que sirva al poder. Por el contrario, su función científica es comprender el mundo social, comenzando por el poder. Operación que no es neutra socialmente y que cumple sin ninguna duda una función social, entre otras razones, porque no hay poder que no le deba una parte - y no la menor- de su eficacia al desconocimiento de los mecanismos que lo fundamentan (2000, p.29).

Se puede observar cómo la reflexión sobre el por qué y el para qué nos puede llevar por diferentes caminos, pero es fundamental que como profesores estemos atentos a las elecciones que hacemos de los mismos, y principalmente a las razones de esas elecciones, debido a que en el intercambio con los estudiantes las distintas alternativas pueden presentarse de diferentes maneras y pensamos que es sumamente aprovechable discutirlos, proponiendo preguntas que promuevan la instancia, eso sí, intentando previamente indagar sobre las estrategias necesarias para que dicha instancia no se convierta en comentarios sin sentido. Pero más allá de las estrategias a desarrollar con los estudiantes, si el profesor no reflexiona sobre estos puntos es imposible provocar que los estudiantes lo hagan, si pueden perfectamente acoplarse a directivas que aparenten el logro de la comprensión, la crítica, la reflexión y la autonomía pero solo con el fin de la calificación, que en este sentido sólo legitimará un pasaje “meritocrático” pero no un saber.

Ahora, ¿cuál es, entonces, nuestra postura frente a los cuestionamientos que plantean Lahire y Bourdieu? Pensamos, siguiendo a Diana Pipkin, que la Sociología puede permitir introducir al estudiante en la formación de un pensamiento que permita analizar, comprender e intervenir en la realidad, para que de esta forma la institución educativa trascienda la función social homogeneizadora- de adaptación de los sujetos al medio social- y heterogeneizadora- en el sentido de mantener la división técnica y social del trabajo y la consecuente división en castas, estamentos o clases, y pueda mantener un diálogo más cercano con la mirada hermenéutica-crítica-interpretativa donde se problematiza a la institución cuestionando su función como reproductora del pensamiento social dominante, que intenta imponer, con carácter universal, valores que representan intereses particulares (analizar y comprender estarían representando esta intención), y también por último, establecer

una mirada crítica-transformativa, donde se considere la posibilidad de que las instituciones educativas puedan convertirse, dadas ciertas condiciones, en un espacio de construcción contracultural o contrahegemónica (esta mirada estaría representada en la intención de intervención en la realidad).

Esto se puede lograr presentando a la Sociología como plural, donde varias perspectivas teóricas analizan de diferentes lugares la realidad social, y justamente estos lugares responden a cada una de estas miradas, de hecho el explicar, el comprender y el emancipar pueden estar representados por los teóricos llamados clásicos de la Sociología: “Marx, Durkheim y Weber”.

Pero también la forma en que presentamos a la Sociología como ciencia condiciona la posibilidad de aportar elementos para que el estudiante pueda comprender e intervenir en la realidad. Y es en este punto donde consideramos muy adecuadas las siguientes preguntas que Ruth Sautu sintetiza en *Todo es teoría*: ¿cuál es la naturaleza y forma de la realidad y qué se puede conocer de ella?; ¿cuál es la relación entre el investigador y aquello que se investiga?; ¿es posible desprenderse de los propios valores, de las ideas de bien y mal, de lo justo o injusto, de nuestras ideas profundas de lo que deseamos para nosotros y para los otros?; ¿cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica?

El cuadro muestra una síntesis de la forma en que respondería una postura vinculada con el objetivo de explicar la realidad social (paradigma post-positivista) y otra con el objetivo de comprenderla (paradigma constructivista) a las cuestiones planteadas anteriormente explicitando así los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos.

Supuestos	Paradigma Positivista/ Post-positivista (metodología cuantitativa)	Paradigma Constructivista (metodología cualitativa)
Ontológicos - ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?	- La realidad es objetiva.	- La realidad es subjetiva y múltiple.

<p>Epistemológicos</p> <p>- ¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?</p>	<p>- Separación entre el investigador (sujeto) y el objeto de estudio. La distancia frente a aquello que se pretende investigar es vista como condición necesaria para alcanzar un conocimiento objetivo.</p>	<p>- El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación.</p>
<p>Axiológicos</p> <p>- ¿Qué papel juegan los valores en la investigación?</p>	<p>- El investigador busca desprenderse de sus propios valores, de su orientación político-ideológica, sus concepciones acerca del bien y el mal, de lo justo y lo injusto, de lo que deseamos para nosotros y los otros, etcétera.</p>	<p>- El investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello (reflexividad).</p>
<p>Metodológicos</p> <p>- ¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?</p>	<p>- Utilización de la deducción en el diseño y la inducción en el análisis.</p> <p>- Modelos de análisis causal.</p> <p>- Operacionalización de conceptos teóricos en términos de variables, dimensiones e indicadores y sus categorías.</p> <p>- Utilización de técnicas estadísticas.</p> <p>- Fuerte papel de la teoría en el diseño del estudio.</p> <p>- Generalizaciones en términos de predictibilidad.</p> <p>- Confiabilidad en los resultados a partir de estrategias de validación internas.</p>	<p>- Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación.</p> <p>- Múltiples factores se influyen mutuamente.</p> <p>- Diseño flexible e interactivo.</p> <p>- Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto.- Confianza y autenticidad.</p> <p>- Confianza y autenticidad.</p>

Supuestos	Paradigma Positivista/ Post-positivista (metodología cuantitativa)	Paradigma Constructivista (metodología cualitativa)
Ontológicos - ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?	- La realidad es objetiva.	- La realidad es subjetiva y múltiple.
Epistemológicos - ¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?	- Separación entre el investigador (sujeto) y el objeto de estudio. La distancia frente a aquello que se pretende investigar es vista como condición necesaria para alcanzar un conocimiento objetivo.	- El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación.
Axiológicos - ¿Qué papel juegan los valores en la investigación?	- El investigador busca desprenderse de sus propios valores, de su orientación político-ideológica, sus concepciones acerca del bien y el mal, de lo justo y lo injusto, de lo que deseamos para nosotros y los otros, etcétera.	- El investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello (reflexividad).
Metodológicos - ¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?	- Utilización de la deducción en el diseño y la inducción en el análisis. - Modelos de análisis causal. - Operacionalización de conceptos teóricos en términos de variables, dimensiones e indicadores y sus categorías. - Utilización de técnicas estadísticas. - Fuerte papel de la teoría en el diseño del estudio. - Generalizaciones en términos de predictibilidad. - Confiabilidad en los resultados a partir de estrategias de validación internas.	- Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. - Múltiples factores se influyen mutuamente. - Diseño flexible e interactivo. - Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto.- Confianza y autenticidad. - Confianza y autenticidad.

En el caso de un objetivo emancipatorio, y siguiendo lo propuesto por Josefa García de Ceretto y Mirta Susana Giacobbe en *Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*, la realidad se entiende como compartida, histórica y dinámica; la relación entre investigador y aquello que se investiga es influida por el compromiso; los valores son compartidos y los procedimientos utilizados están basados en estudios de casos y técnicas dialécticas, entendidas estas últimas como aquellas que no sólo se utilizan para construir la evidencia empírica sino también para transformar la realidad.

Entonces, ¿qué caracteriza a la Sociología como ciencia; el hecho de que explica, comprende o emancipa? O incluso hasta podemos rechazar cada una de estas perspectivas y afirmar que no es una ciencia, y para aquellos que proponen esto último expresamos con Bourdieu: *“una de las maneras de quitarse de en medio las verdades molestas es decir que no son científicas, lo que viene a ser lo mismo que decir que son <<políticas>>, es decir, motivadas por el <<interés>>, la <<pasión>> y, por lo tanto, relativas y relativizables”* (2000, p.22).

Con estos cuestionamientos se puede comprobar cómo la respuesta a las características de la Sociología como ciencia implica también un posicionamiento, el cual puede estar en completa contradicción con el por qué y para qué expuestos anteriormente. Esto puede ser posible en la medida que se siga un manual que sólo establezca una mirada sobre la científicidad de la asignatura y se presente como la única válida, negando cualquier indicio de reflexión, comprensión, autonomía e intervención auténtica.

Una vez destacada la importancia que tiene la Sociología para que los estudiantes puedan analizar, comprender e intervenir en la realidad y de esta manera contribuir conscientemente a la promoción de una función crítica y emancipadora de la institución educativa, queda por establecer el cómo se piensa incentivar y provocar estos niveles de pensamiento e intervención en los estudiantes.

Siempre se presenta intrínsecamente complejo el abordaje de la elaboración de estrategias para la enseñanza de la Sociología con estudiantes en un centro educativo concreto. En esa construcción de un recorrido anual concreto, podemos

ensayar un comienzo a través del corto *El peligro de una sola historia* o de un resumen de escenas de la película *Caperucita Roja*. Ambos recursos se consideran fecundos como punto de partida facilitador de la introducción a la dinámica del campo sociológico: la existencia y coexistencia de múltiples perspectivas en un entramado de complementariedades, contradicciones y oposiciones; y sobre todo, el papel de los intereses y el contexto en la permanente pero cambiante elaboración del pensamiento acerca de lo social.

El abordaje va de la mano del tratamiento de la tríada europea clásica, Marx – Durkheim – Weber, ya que al presentar el campo de la Sociología, no hay que perder de vista al propio campo como construcción: el hecho que dichos autores y no otros hayan sido seleccionados como “padres fundadores” es una oportunidad para acercar al ámbito de la sociología de la ciencia. Puede analizarse a través de textos de los propios clásicos refiriéndose a su propio pensamiento y sus consecuencias.

Asimismo visibilizar algunas de las discusiones que protagonizaban los autores, como por ejemplo Marx con los anarquistas, a los que Durkheim llamaba diletantes y disolventes como también a algunos liberales, las oposiciones de Weber al pensamiento marxista, bordear la conexión y existencia de otros pensamientos no occidentales. Aún presentar posturas de los que sostienen que tal o cual corriente clásica no es “ciencia”.

Si bien a primera vista puede parecer complejo como volumen de información para el comienzo de un curso introductorio como primer acercamiento de los estudiantes a la asignatura, la clave didáctica es el propósito de referencia: poner de manifiesto la dinámica particular del campo sociológico y sus interrelaciones con lo social, para profundizar en los modelos clásicos a través de una mirada enriquecida.

Un segundo momento en el desarrollo del curso, puede ser configurado en torno al desafío de problematizar el hecho de los elementos de esas teorías clásicas que están presentes en discursos, en el sentido común y algunas formas de pensar y pensarse en nuestra vida social aún cuando nunca hayamos “estudiado” Sociología.

Un tercer momento consistiría en el abordaje de la clásica pregunta recurrente “¿Y para que me sirve estudiar Sociología?”, a través de la problematización de la condición de “juventud - es” aquí y ahora de los estudiantes.

Se estructuran los contenidos del Programa en base a las relaciones intergeneracionales e intrageneracionales en el caso de los jóvenes y a través de tres ejes: socialización, desigualdad y poder. Dicha estructuración se intenta realizar teniendo en cuenta el problema del “desajuste entre la teoría y la realidad” que trata Zemelman “... *muchos de los conceptos que utilizamos para entender el Estado, la sociedad, las desigualdades, la democracia, la cultura, incluso para entender las dinámicas sociales, la propia educación, no responden a conceptos que estén reflejando la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar debidamente si están dando cuenta de realidades concretas. Al no tener conciencia que se está dando un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que estamos inventando realidades*”. (Zemelman, 2012)

Se introduce el estudio de la vida cotidiana en base a problemas y situaciones sociales relacionadas con dichos ejes. A modo de ejemplo, abordar “desviación, delito y anomia” funcional y estructuralista a través de recursos como noticias y debates presentes en la sociedad, su modo de circular por los medios de comunicación; poniendo en juego también la perspectiva del “estigma” goffmiano, y ensayar análisis de contenido.

Es importante también el acceso a fuentes de información estadística “... *debemos tener capacidad de crítica y la capacidad de crítica, y ésta significa no contentarse con lo que se ve, con lo observable. Los estadísticos, por ejemplo, tienen muy clara esta cuestión (aunque el que la tengan clara no significa necesariamente que la resuelvan) que, para decirlo en sus términos, consiste en la relación que hay entre un indicador de algo y el indicatum de ese indicador, es decir, aquello que subyace a ese indicador; si yo creo que ese indicatum está todo reflejado en el indicador, puedo cometer grandes errores conceptuales y por lo tanto no aproximarme a conocer lo que quiero conocer*”. (Zemelman, 2012)

Al plantearnos la tarea de cómo construir un guión que nos permita desarrollar un curso de Sociología, consideramos clave los aportes de Zemelman acerca del pensamiento epistémico como preteórico, como uso de instrumentos conceptuales y postura en la intención de construir una relación con el conocimiento: “... *una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?*”. (Zemelman, 2012)

Ese pensamiento epistémico que pretendemos promover entre los estudiantes, es también lo que pretendemos para nosotros mismos en tanto enseñantes y en profunda relación con la perspectiva de la “didáctica no parametral” que dicho autor propone junto a Estela Quintar, entre otros. Nos referimos a aquella postura que implica la no repetición acrítica de parámetros sociales, de pensamiento y de prácticas arraigadas que no permiten la construcción efectiva de alternativas, no sólo en el ámbito de nuestra profesión, sino en estrecha vinculación con lo que repercute en aquélla, en nuestra vida cotidiana.

Con el fin de aprovechar las potencialidades que nos brindan las TICs y siguiendo con la temática de Juventud-es se podrían crear un grupo en facebook que funcionara como espacio virtual donde se logre compartir información sobre juventud, en el que se puedan cruzar diferentes medios como noticias, videos, opiniones, y generar debate frente a los mismos mediante una especie de foro.

La intención de usar facebook se debe a que es una herramienta conocida para los estudiantes, que en su mayoría la maneja cotidianamente, pero principalmente el objetivo es intentar promover las posibilidades que brindan las redes sociales para construir un espacio de participación e intercambio donde se pueden presentar argumentos que habiliten una escucha y una atención hacia nuestros propios prejuicios y de los otros, los diferentes discursos que van construyendo los mismos y la forma en que se naturalizan.

De esta manera se piensa lograr que las TIC se utilicen como TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) intentando promover la comprensión y el análisis

para buscar la intervención y así pasar a las TEP (Tecnologías de del Empoderamiento y la Participación).

Si bien parece todo una simple combinación de siglas que puede resultar gracioso, lo principal en este caso no es la forma en que se denominan las Nuevas Tecnologías sino la forma en que nos posicionamos frente a ellas de acuerdo a nuestro objetivo macro, es decir, perfectamente podemos aprender junto con los estudiantes a crear blogs, wiki, sitios web, a editar videos, sonido, imágenes, etc., pero no estar incentivando un pensamiento activo sino solo un activismo.

Pensamos que en *Pensar lo Social* Diana Pitkin se establece claramente esta diferencia entre lo activo y el activismo, donde hasta podemos combinar diferentes medios tecnológicos y crear un cortometraje, pero si el mismo no genera cuestionamientos que provoquen la diversidad de respuestas y la necesidad de argumentar, esto es, dar razones de forma fundada con el fin de convencer, la actividad queda reducida al activismo, lo cual sin duda es valioso en el sentido de que apunta a estimular un área artística de nuestro cerebro bastante dormida, a nuestro criterio, en las aulas, sin llegar a problematizar y por lo tanto a comprender, analizar e intervenir.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Consideramos que a la mayoría de los estudiantes, y siguiendo también en este punto a Diana Pipkin cuando cita las concepciones de conocimiento de Alvin Gouldner, se les presenta el conocimiento como búsqueda de información, como algo objetivo, exterior, que se puede encontrar en un archivo, libro, biblioteca, la magnifica google, etc., pero con este proyecto se intenta aportar la mayor cantidad de elementos para que el conocimiento se presente a los estudiantes como conciencia, buscar subjetivarlo en el sentido también que lo plantea Alicia Fernández desde su concepción de saber donde se enfatice en el intercambio experiencial y en el poder de uso.

Nos resulta sumamente significativo en este contexto socio-histórico en el que vive Uruguay en relación a la educación, las palabras de Philippe Merieu ya en el prólogo de *Aprender, si. Pero ¿cómo?* expresa que si bien la Institución Educativa tiene

como función específica la de “gestionar los aprendizaje” cuando se habla de la educación se hace principalmente referencia a estadísticas que indagan en repeticiones, promociones, deserciones, o a exhortar a los estudiantes y docentes al trabajo, la disciplina, la honestidad (quizás pueda resonar en nuestra conciencia los objetivos de porcentajes a lograr y de mayores sueldos por no faltar a clase o por trabajar en liceos de contexto crítico que se han escuchado últimamente) pero la especificidad profesional de la institución, el aprendizaje y sus verdaderas condiciones de eficacia se esquivan siempre.

En este sentido acordamos también con lo que expresaba la profesora Dinorah Motta de Souza en el curso realizado en el IPES en diciembre del año 2014 sobre Didáctica de la Sociología al plantear que las investigaciones sobre los resultados de repitencia y desafiliación si bien brindan cierta información sobre la situación del sistema educativo no sirven para transformar las prácticas de enseñanza.

Esto lo planteamos debido a que así como el conocimiento se le presenta al estudiante como búsqueda de información parece que también los diferentes discursos sobre la institución educativa se piensan desde esta lógica, es decir, los sentidos específicos se diluyen en objetividades a medir, desde la calificación en una nota, pasando por la inclusión, integración, salario, etc., lo cual sin dudas aparecen como obstáculos para el pensamiento y la concreción de este proyecto, ya que el tiempo desde esta lógica se comprime en una rutina que no deja espacios para un cuestionarnos.

Como conclusión de esta idea retomamos la cita de Zemelman: “...*atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo*”.

BIBLIOGRAFÍA

- BASABE y COLS (2007). *La enseñanza*. Capítulo VI en el libro de Camilloni, A. et al, El saber didáctico, Editorial Paidós.
- BAUMAN, Z. *Pensando sociológicamente*, Ediciones Nueva Visión.
- LAHIRE, B. (2006) *¿Para qué sirve la Sociología?* Bs As. Siglo XXI editores
- BOURDIEU, P. (2000). *Entrevista en La Recherche. Cuestiones de Sociología*, Ediciones Istmo.
- CERETTO, M. y GIACOBBE, S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario Homo Sapiens.
- FENSTERMACHER. *La enseñanza en el capítulo Tres aspectos de la investigación sobre la enseñanza*, Tomado de: WITTRICK, M. (ed) (1989): *La investigación de la Enseñanza*, vol. I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós: pp. 149-179
- MEIRIEU, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona, Ediciones octaedro.
- PIPKIN, D. (Coord) (2009). *Pensar lo social*. Argentina, La Crujía Ediciones.
- ROZADA, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid, Editorial AKAL.
- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Bs. As., Ed. Lumiere.
- SAUTU, R (comp) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Bs As. Editorial de Belgrano.
- VARELA, J. Y ALVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ediciones La Piqueta, cap.1: La maquinaria escolar.
- ZEMELMAN, H. (2012). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. IPECAL
- ZEMELMAN, H., QUINTAR, E., RIVAS, J. - Entrevista en http://www.fisicanet.com.ar/carreras_cursos/articulos_educativos/28_07_1.php.