



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Biblioteca "Alfredo L. Palacios"



Propuesta de estrategia de enseñanza para un núcleo. problemático específico de las ciencias sociales sobre la base del trabajo cooperativo

Pérez Trento, Nicolas

2015

Cita APA: Pérez Trento, N. (2015). Propuesta de estrategia de enseñanza para un núcleo. problemático específico de las ciencias sociales sobre la base del trabajo cooperativo.

Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires.

Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Estudios de Posgrado

Este documento forma parte de la colección de tesis de posgrado de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios". Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.

Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires

Coop 1502/0926

**Carrera de Especialización Principal en Docencia Universitaria para
Ciencias Económicas**

Seminario - Taller de Integración

Nombre del trabajo: Propuesta de estrategia de enseñanza para un núcleo
problemático específico de las ciencias sociales sobre la base del trabajo
cooperativo

Docente: Dra. Diana R. Schulman

Estudiante: Nicolás Pérez Trento

Trabajo final

Fecha de presentación: 10/03/2015

9 (cuore)
85

Propuesta de estrategia de enseñanza para un núcleo problemático específico de las ciencias sociales sobre la base del trabajo cooperativo

La enseñanza de contenidos en las materias de nivel universitario es, se sabe, una tarea caracterizada por un elevado nivel de complejidad. Como afirma la pedagogía moderna, lejos de tratarse de una empresa con normas universalmente válidas, el proceso de enseñanza debe adecuarse no sólo a la diversidad de los contenidos, sino también al contexto en el que se desarrolla.

La propuesta de este trabajo consiste en la formulación de una estrategia pedagógica destinada a superar una dificultad específica que se presenta en una materia en la que me desempeño como docente auxiliar. De esta manera, cabe, en primer lugar, sintetizar los principales aspectos de la materia en cuestión, así como la particular problemática que motiva el trabajo.

1. La materia en cuestión: sus características principales

El curso que constituye el eje de este trabajo tiene por nombre “La formación económica de la sociedad argentina y sus crisis”. Se trata de una materia optativa que forma parte de la carrera de Licenciatura en Sociología, que se cursa en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El carácter de optativa tiene, como implicancia principal, el hecho de que los estudiantes deben haber cursado previamente por lo menos el 75% del tronco de materias obligatorias de la carrera, que totaliza unas 12 materias. Usualmente, sin embargo, el número suele ser más alto. Una encuesta que la cátedra efectúa al principio de la cursada (se adjunta como anexo) nos permite conocer este dato con exactitud: en el presente año, el promedio de materias cursadas por los estudiantes es de 18. En la práctica, esto significa que es un curso al que se accede ya con una gama bastante amplia de conocimientos generales sobre los distintos aspectos teóricos (y prácticos, en menor medida) de la disciplina.

Otro aspecto significativo es que la materia se dicta exclusivamente en el verano. Esto tiene la consecuencia de que la intensidad de cursada se duplica, puesto que las 56 horas de cursada se reparten no en 14 semanas, sino en 7. De esta forma, el total de horas semanales asciende a 8, repartidas en dos días. Esta modalidad, como veremos, tiene particular relevancia en la problemática analizada.

Los contenidos de la materia, por otra parte, también presentan una especial relevancia. En líneas generales, el programa contempla el análisis de la historia económica y política de la Argentina, desde 1880 hasta el presente. Dicho análisis se efectúa desde un marco teórico que se basa principalmente en los lineamientos de la crítica de la economía política llevada a cabo por Karl Marx, y que se plasman en su obra *El Capital*. De este modo, las primeras 5 clases del curso, impartidas por el profesor titular, están destinadas a sintetizar este marco conceptual. Una vez realizada esta tarea, en las clases subsiguientes comienzan a desarrollarse los contenidos sobre economía argentina, dividiéndose el funcionamiento de las clases en dos bloques de dos horas, cada uno de los cuales se corresponde con un determinado período histórico. En el primero de ellos, el profesor titular expone su propio análisis sobre el período en cuestión, mientras que en el segundo, cuyo contenido refiere al análisis del período efectuado por otros autores, queda a cargo de los ayudantes. La modalidad de enseñanza es distinta en ambos casos: mientras que el primer bloque consiste en una clase teórica dictada por el titular (algo así como una "clase magistral", que ocupa el bloque teórico), en el segundo (esto es, el bloque práctico) lo que se busca es, por el contrario, que sean los estudiantes los que, habiendo ya leído la bibliografía indicada, sinteticen ellos mismos los rasgos más importantes de los distintos autores, y propongan y debatan ejes los principales ejes de discusión que hallen, así como las similitudes y diferencias existentes entre los autores, incorporando además los contenidos de la clase teórica. Así, el rol de los docentes a cargo de los prácticos consiste menos en exponer una serie de contenidos que en fomentar, orientar y organizar lo que se espera sea un trabajo particularmente activo del estudiantado. Cabe mencionar que, en promedio, el volumen del estudiantado total inscripto al curso supera el centenar de personas. Es por eso que, para mejorar el funcionamiento del bloque práctico, se los divide en comisiones, cada una de las cuales tiene uno o dos docentes a cargo.

En cuanto al alumnado, se ha mencionado ya la trayectoria académica mínima que debe haber realizado para estar en condiciones de realizar el curso. Otro dato significativo está dado por su pertenencia masiva a la clase trabajadora en activo, ya que un gran número de ellos trabaja, lo que se supone una drástica disminución del tiempo que pueden destinar a cumplir con las exigencias y requisitos del curso. La encuesta realizada nos permite tener una idea bastante precisa de la magnitud de esta cuestión: en el curso del presente año, que totaliza unos 97 inscriptos que efectivamente inician la cursada, el 85% de los estudiantes se hallaba trabajando al momento de cursar. Entre éstos, el promedio de horas semanales trabajadas asciende a 29 horas. Esta circunstancia se ve agravada, por otra

parte, por el hecho de que se trata de una materia de cursada intensiva, lo que exige de ellos una mayor dedicación semanal.

2. El problema en cuestión

Con las principales características del curso ya sintetizadas, es posible avanzar hacia el problema que motiva el presente trabajo. Para ello, vamos a detenernos algo más detalladamente en los contenidos enseñados.

La síntesis de *El Capital* desplegada durante las primeras clases hace eje en una serie de aspectos que se consideran de especial importancia para la posterior comprensión y discusión de los análisis efectuados por distintos autores sobre la historia argentina. Entre ellos, se asigna una especial importancia al vínculo entre las relaciones económicas y las políticas, nudo sobre el cual reposan, de manera implícita o explícita, los desarrollos en cuestión. Procuraremos entonces resumir este eje teórico.

2.1 El vínculo entre las relaciones económicas y políticas

Marx comienza el análisis de la relación social general deteniéndose en la mercancía, esto es, la forma cosificada que adopta esta relación social. La exposición de sus principales determinaciones le permite avanzar hacia la forma específica que toman dichas relaciones, que se establecen entre individuos sólo con la mediación de las mercancías, y que toman por ello el nombre de relaciones económicas.

Las mercancías no pueden ir por sí solas al mercado ni intercambiarse ellas mismas. Marx vuelve entonces la mirada hacia sus custodios, los *poseedores de mercancías*:

Para vincular esas cosas entre sí como mercancías, los custodios de las mismas deben relacionarse mutuamente como personas cuya voluntad reside en dichos objetos, de tal suerte que el uno, sólo con acuerdo de la voluntad del otro, o sea mediante un acto voluntario común a ambos, va a apropiarse de la mercancía ajena al enajenar la propia. Los dos, por consiguiente, deben reconocerse uno al otro como propietarios privados. Esta relación jurídica, cuya forma es el contrato --legalmente formulado o no--, es una relación entre voluntades en la que se refleja la relación económica. El contenido de tal relación jurídica o entre voluntades queda dado por la relación económica misma. Aquí, las personas sólo existen unas para otras como representantes de la mercancía, y por ende como poseedores de mercancías. En el curso ulterior de nuestro análisis veremos que las máscaras que en lo económico asumen las personas, no son más que

personificaciones de las relaciones económicas como portadoras de las cuales dichas personas se enfrentan mutuamente (2006 [1867], págs. 103-4).

De esta manera, la forma concreta más simple que toma la relación social es la relación indirecta establecida a través del cambio de mercancías. Tal relación se establece entre sus poseedores como personificaciones suyas, mediante el contrato de compra-venta.

En otras palabras, Marx presenta un contenido, dado por las relaciones indirectas establecidas por los individuos mediante las mercancías, o relaciones económicas, y la forma necesaria en la que éste se realiza, constituida por las relaciones directas entre personificaciones establecidas en la circulación, o sea, las relaciones jurídicas. Lo que significa que las relaciones económicas toman la forma necesaria de relaciones jurídicas.

El desarrollo del análisis le permite avanzar en el despliegue de esta relación. Al dar cuenta de la estructuración de la sociedad en clases sociales, queda en evidencia el carácter antagónico de la relación entre trabajadores y capitalistas, determinado por la realización del valor de la fuerza de trabajo. Esta relación se resuelve necesariamente bajo la forma de la lucha de clases. Así lo presenta Marx:

Tiene lugar aquí, pues, una antinomia: derecho contra derecho, signados ambos de manera uniforme por la ley del intercambio mercantil. Entre derechos iguales decide la fuerza. Y de esta suerte, en la historia de la producción capitalista la reglamentación de la jornada laboral se presenta como lucha en torno a los límites de dicha jornada, una lucha entre el capitalista colectivo, esto es, la clase de los capitalistas, y el obrero colectivo, o sea la clase obrera (2006 [1867], pág. 282).

Sin embargo, trabajadores y capitalistas entran en esta relación con desigual determinación. Y, a igualdad de derechos jurídicos que los asisten como poseedores de mercancías, como señala Marx, la realización del valor de éstas sólo puede resolverse por la fuerza. La competencia entre los trabajadores por vender individualmente su fuerza de trabajo para poder reproducir su vida natural acaba por inclinar la balanza del lado de los capitalistas, con lo cual, la fuerza de trabajo se encuentra condenada a venderse por debajo de su valor. No obstante, esta posibilidad, que resulta conveniente para los capitalistas individuales, desde el punto de vista del capital social de la sociedad acaba por minar su capacidad de acumulación, agotando progresivamente la fuerza de trabajo disponible.

En este punto, Marx prosigue el desarrollo de las determinaciones más generales de la relación social, que ahora se extienden hasta abarcar las relaciones políticas, o, más específicamente, la lucha de clases y el Estado. La forma en que éstas son presentadas en el

curso, sin embargo, se acerca menos a la exposición de Marx que a la síntesis efectuada por Iñigo Carrera (2012), que seguiremos también en lo inmediato.

Marx plantea, al analizar el límite de la jornada laboral como obstáculo a la producción de plusvalía absoluta, que en el enfrentamiento entre la clase trabajadora y la capitalista, la competencia en el interior de los miembros de aquélla inclina la balanza hacia los de ésta, al forzar la venta de la fuerza de trabajo por debajo de su valor. ¿Cómo se resuelve entonces este enfrentamiento?

La competencia entre trabajadores por vender la fuerza de trabajo va a tomar la forma de su opuesto, esto es, de una relación directa de solidaridad mutua. Con lo cual, la venta de la fuerza de trabajo por su valor trasciende no sólo las potencias del obrero individual, sino también las del colectivo de obreros recortado por el carácter privado de cada capital individual, y aún las de la suma de estos colectivos en cada esfera de la producción. De la misma forma ocurre en lo que respecta a la representación de estos capitales por sus capitalistas.

Por lo tanto, la realización de la fuerza de trabajo por su valor toma necesariamente forma concreta en la determinación de obreros y capitalistas no ya como personificaciones antagónicas que se enfrentan de manera directa e individual a través de la compra y venta de la fuerza de trabajo, sino como clases de personificaciones que se enfrentan entre sí de manera directa. La competencia por la compra o venta de esta mercancía en el interior de cada polo de esta relación cobra la forma de una relación de solidaridad de alcance general entre quienes personifican a la fuerza de trabajo, por un lado, y quienes personifican a su capital, por el otro. O, en otras palabras, de una relación consciente directa de clase.

Con lo cual, la relación indirecta entre las personas establecida por el cambio de mercancías, que se constituye como la relación económica propia del modo de producción capitalista, se realiza necesariamente bajo la forma de una relación directa entre personificaciones, o sea, una relación jurídica, que trasciende del alcance individual para tomar un carácter inmediatamente social: las clases y su lucha. Se trata de una relación jurídica pública, esto es, de una relación política. Por lo tanto, estas relaciones son la forma concreta necesaria que toman las relaciones económicas.

Como resulta evidente, sin embargo, la lucha de clases como forma concreta necesaria de realizarse la venta de la fuerza de trabajo por su valor tiende a perturbar el desarrollo fluido del proceso de acumulación del capital. Así, esta relación antagónica va a tomar la forma concreta de su contrario, es decir, de una relación de solidaridad general, que va a presentarse a la conciencia de las personas como una relación política sin más

contenido que ser una relación natural entre personas abstractamente libres. Se trata de la relación de ciudadanía del Estado. El Estado es entonces la relación social objetivada que aparenta brotar de la abstracta voluntad libre de los individuos a los que la naturalidad de la sangre o el suelo los ha determinado como ciudadanos, y que actúa como representante político general del fragmento de capital social que opera en su territorio.

2.2 Distintas interpretaciones sobre este vínculo: la influencia de los saberes previos

Como hemos señalado, los estudiantes que se inscriben a esta materia tienen ya una formación significativa en la disciplina, puesto que ésta sólo puede cursarse tras haber aprobado al menos la mitad, aproximadamente, de las materias de la carrera, incluyendo la mayoría de las que tienen carácter obligatorio. Lo que significa el arrastre de una gran cantidad de saberes previos sobre los temas específicos que hacen al curso, incluyendo ciertamente al que se constituye en el eje del problema. Tanto más cuanto que el vínculo entre relaciones económicas y políticas es una de las discusiones teóricas que se constituyen como bases de la propia disciplina sociológica, e incluso de la generalidad de las ciencias sociales. Ya sea en el interior del marxismo, en el que la cuestión aparece como la relación estructura/superestructura, o en otras corrientes que de alguna manera hacen foco en alguno de estos aspectos, como la prevalencia de la agencia por sobre la estructura o viceversa, o las soluciones en las que se considera la acción recíproca de cada uno de estos polos sobre el otro, como el *habitus* de Bourdieu, la temática atraviesa de forma directa o indirecta los contenidos de buen número de materias. De esta manera, los estudiantes llegan al curso con un numeroso bagaje de teorías que se enfocan en este problema.

En lo que refiere al marxismo, este nudo teórico tiene una variedad de interpretaciones disímiles e incluso contrapuestas entre sí, muchas de las cuales forman parte de alguna de las materias de la carrera. A esto hay que añadir, por otra parte, la literatura a la que acceden los estudiantes *motu proprio*, ya sea por interés personal, o como parte de su formación política en el caso de que sean militantes, por ejemplo.

Es posible cuantificar cuál de las distintas variantes de este eje teórico tienen mayor arraigo entre los estudiantes al momento de cursar la materia, mediante la encuesta ya mencionada. A la pregunta de “cuál de las siguientes definiciones le parece la que mejor

refleja el vínculo entre las relaciones económicas y las relaciones políticas”. los estudiantes han respondido de la siguiente manera:¹

- 1) Se determinan mutuamente, sin que ninguna de ellas tenga supremacía general sobre la otra: 21%.
- 2) Se determinan mutuamente, pero las relaciones económicas son determinantes en última instancia: 42%.
- 3) Se determinan mutuamente, pero las relaciones políticas tienen prioridad sobre las relaciones económicas: 5%.
- 4) Las relaciones económicas determinan unilateralmente a las relaciones políticas: 2%.
- 5) Las relaciones políticas determinan unilateralmente a las relaciones económicas: 0%
- 6) Las relaciones políticas son las formas concretas necesarias con que se realizan las relaciones económicas: 26%.
- 7) Otras (respuesta abierta): 4%

Como puede apreciarse, la respuesta número 6 resume en una frase la perspectiva analítica que ofrece el curso respecto de este eje, lo que muestra que sólo un pequeño número de estudiantes, poco más de la cuarta parte, tiene conocimientos previos sobre el enfoque presentado por la cátedra.² Pero tampoco podría afirmarse que los estudiantes que responden la definición que más se adecúa al enfoque propuesto por la cátedra tengan ya un conocimiento pleno de dicho enfoque, sino más bien una aproximación superficial. En efecto, la comprensión de la perspectiva analítica que propone la cátedra supone la diferenciación de las relaciones económicas y políticas como distintos momentos de una misma relación social. En otras palabras, se plantea desde un primer momento que ambas son relaciones sociales, y sólo sobre esa base se avanza en el vínculo entre ambas. Sin embargo, incluso a los estudiantes que responden la alternativa propuesta por la cátedra, tienen dificultades para diferenciar estos momentos. Otra de las preguntas que forman

¹ Cabe mencionar que, cuando fue posible, se ha recodificado la pregunta 7 (“otras”), que es de respuesta abierta, para incluirla en alguna de las seis opciones previas. En otros casos, sin embargo, la especificidad de la respuesta no permitió la recodificación, lo que arroja un pequeño número de estudiantes cuya respuesta exacta sólo puede nuclearse en esta categoría residual.

² Usualmente, algunos de ellos han cursado previamente un seminario también ofrecido por la cátedra, en el que se hace foco precisamente en la cuestión del vínculo entre las relaciones económicas y políticas. No obstante, por tratarse de un curso que tiene horario de mañana, el número anual de inscriptos es sumamente bajo.

parte de la encuesta inquiriere por la expresión “formación económico-social”, de uso sumamente expandido entre los autores estudiados en la carrera. Tan sólo un 9% de dicho grupo marca como respuesta la opción que refiere que dicha expresión constituye una naturalización de las relaciones económicas en contraposición con las relaciones sociales, mientras que el 91% restante indica que le parece una expresión que refleja adecuadamente la unidad de las relaciones económicas y las formaciones sociales. Esto supone, por lo tanto, que incluso para este grupo de estudiantes la comprensión del enfoque enseñado por la cátedra no está totalmente claro de antemano. E incluso en este caso, se trata de un grupo relativamente reducido, puesto que tres cuartas partes de los estudiantes plantean dicho vínculo de forma alternativa.

Por cierto, de manera general, esto no debería constituir un problema, ya que no es esperable que las distintas teorías ya aprendidas en relación a una misma problemática se conviertan en obstáculo para el aprendizaje de otras nuevas. Por el contrario, una de las principales características que constituyen a la sociología como disciplina es la multitud de puntos de vista sobre estos ejes teóricos que se constituyen en su base.

Sin embargo, en determinados casos éstas pueden, efectivamente, constituirse como una dificultad específica para el aprendizaje. Y, de hecho, la hipótesis que sustenta este trabajo refiere que los saberes previos relacionados con esta temática, y que arrastran los estudiantes al momento de iniciar la cursada, se constituyen como trabas para la enseñanza de este enfoque específico.

En este sentido, distintos autores señalan la importancia de explorar y trabajar con los saberes previos, utilizándolos como base para sostener los contenidos a enseñar. Al respecto, uno de los cuestionamientos más importantes que presenta este enfoque es el de saber hasta qué punto avanzar en el relevamiento de los saberes previos, y qué tipo de contenidos se pretende vincular con éstos (Miras, 2002). Sin embargo, cabe también la posibilidad de que estos saberes, cuando se encuentran sólidamente asentados, y sobre todo cuanto tienen una base científica, dificulten la comprensión de un análisis alternativo.

De esta forma, el aprendizaje de este enfoque supone una dificultad adicional. Esta consiste en que, como se ve en las distintas respuestas a la problemática que aprenden los estudiantes, las relaciones económicas y políticas se presentan como mutuamente exteriores una respecto de la otra. Ya sea que las relaciones económicas determinen a las políticas, o viceversa, o que ambas se determinen mutuamente, o cualquiera de las variantes que han propuesto las distintas ramas del marxismo, todas coinciden en partir del hecho de que ambos tipos de relación social no constituyen en sí una unidad, sino que se

relacionan como existencias separadas. El enfoque que sostiene la cátedra, por el contrario, considera que estas relaciones constituyen una unidad, en la cual las relaciones políticas son la forma bajo la que se presentan las relaciones económicas.

La dificultad de aprendizaje que presenta este análisis se revela tardíamente en los exámenes, en los que, puestos a comparar este eje en los distintos autores que conforman el programa, asimilan esta perspectiva analítica a las restantes variantes del marxismo ya mencionadas. Esto es, se muestran incapaces, en buena medida, de diferenciar el enfoque de la cátedra respecto de este núcleo teórico al propuesto por otros autores marxistas, o la diferencia aparece como si fuera puramente semántica, pero no conceptual.

En síntesis, se trata, en primer lugar, de una dificultad para aprehender uno de los núcleos teóricos del curso. Pero la propia forma en que se dicta la materia constituye un problema adicional. Veamos porqué.

2.3 Características del estudiantado y forma de la materia: el factor tiempo

Ya ha sido referido previamente el hecho de que la intensidad con la que se dicta el curso supone, en sí, una dificultad para cualquier materia, en la medida en que la carga de lecturas y de cursada semanal se expande, lo que contrae proporcionalmente el tiempo del que disponen los estudiantes para dedicar al estudio de los contenidos. A esto se añade el hecho, también mencionado, de la enorme proporción de estudiantes que trabajan, ya sea jornada completa o reducida.

La modalidad de enseñanza adoptada en los prácticos suma a esto un nuevo problema. Como fue señalado, se requiere a los estudiantes la asistencia a clases con el material leído, de forma tal que sean ellos mismos los que encuentren, propongan y debatan los principales ejes de discusión entre los autores. De este modo, los aspectos ya indicados obstaculizan el fluir de esta propuesta. A esto se suma, asimismo, el hecho de que los días de cursada son martes y jueves, lo que deja un margen de tiempo bastante grande entre las clases del jueves y el martes, pero muy pequeño entre el martes y el jueves. No es infrecuente, por lo tanto, que en los días jueves el número de estudiantes que asisten a clase con los textos leídos sea menor, lo que obstaculiza su fluidez.

Por otra parte, la organización de los contenidos de la materia también juega un papel al respecto. Como ya fue señalado, las primeras cinco clases están dedicadas exclusivamente a la exposición de las determinaciones generales del modo de producción capitalista. Esto obliga a comprimir el tiempo dedicado al análisis y discusión del material

en cuestión en las ocho clases restantes, lo que supone una mayor carga de lectura por clase.

El solapamiento de estos aspectos y las consecuencias que implican, de esta manera, deben ser tenidos en cuenta al momento de proponer estrategias alternativas para enfrentar la problemática descripta.

3. Consideraciones generales para el abordaje de la problemática: marco teórico

Este debería ir antes, como presentación?

El objetivo del presente trabajo consiste en la confección de una propuesta de enseñanza que pueda ser llevada a cabo en el bloque práctico y que tenga por fin accionar sobre la problemática descripta con el objetivo de eliminarla, o al menos atenuar sus efectos. En este sentido, dicha propuesta se enmarcará en lo que Anijovich y Mora (2010) definen como *estrategia de enseñanza*.

De manera general, los autores las definen como el conjunto de decisiones adoptadas por el docente para orientar adecuadamente la enseñanza. En este sentido, señala, debe considerarse “qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p. 2). Pero cabe agregar, específicamente, el cómo. Como señala Camilloni (1998:186, en Anijovich y Mora, op. cit.), lo importante es no detenerse exclusivamente en el contenido, sino buscar simultáneamente la forma más adecuada de que éste sea trabajado por los alumnos. Así, esta autora concluye que la relación entre los temas y las estrategias de enseñanza es absolutamente inescindible. Sobre esta base, Anijovich y Mora establecen que las estrategias de enseñanza inciden no sólo en los contenidos enseñados, sino también en el trabajo que con ellos efectúan los estudiantes, y la forma en que éstos aprehenden los contenidos sociales.

Este último aspecto interesa aquí especialmente, en la medida en que se trata, precisamente, de la enseñanza de un contenido crucial para la comprensión de la forma general en que se organizan las relaciones sociales en el modo de producción capitalista. Cualquier estrategia de enseñanza, por lo tanto, debe necesariamente articularse con este contenido específico.

El primer paso en el desarrollo de dicha estrategia consiste en la adecuación del contenido, esto es, del objeto de conocimiento, en un objeto de enseñanza. A esta cuestión refiere Chevallard (1997) como una *transposición didáctica*. Más específicamente, este autor parte del hecho de que los contenidos sufren necesariamente un conjunto de

transformaciones adaptativas para poder transformarse en objetos de enseñanza, y la transposición didáctica es precisamente el trabajo realizado en esta transformación. Tal transformación, afirma, se vuelve necesaria por las exigencias del funcionamiento didáctico. En pocas palabras, se trata de una primera aproximación a la forma en la que pueden enseñarse estos contenidos, y que recoge los aspectos concretos en los que este proceso va a realizarse.

Ciertamente, la transposición didáctica involucra el contexto en el que se desarrolla la actividad docente. Para el presente caso, es pertinente considerar que la enseñanza del objeto en cuestión se efectuará en el contexto sintetizado previamente. En primer lugar, se trata de un grupo de estudiantes que se hallan por lo menos en la mitad de la carrera, lo que supone un acervo de conocimientos previos ya aprehendidos, cosa que obstaculiza parcialmente el aprendizaje de nuevos enfoques. Esto supone la búsqueda de una estrategia innovadora, que tenga por objetivo específico la confrontación del contenido nuevo con los anteriores, poniendo en primer plano las diferencias existentes.

En segundo lugar, como se ha indicado, una gran proporción de los estudiantes trabajan, lo que les resta tiempo para dedicarle al aprendizaje de los contenidos fuera del ámbito universitario. Lo que implica, por cierto, que la estrategia deberá tener que considerar, o más bien adaptarse, a esta particularidad. En este sentido, toda posibilidad que suponga el trabajo con los contenidos fuera de la clase queda virtualmente clausurada, si se quiere que la estrategia resulte efectiva para la mayor cantidad de estudiantes posible.

Finalmente resta considerar, para el diseño de la estrategia, resta considerar lo que Fenstermacher y Soltis (1998) denominan "enfoques de enseñanza", concepto con el que refieren a los principios generales (ya sean éstos implícitos o explícitos) que constituyen la concepción de enseñanza del docente. Como señalan los autores, estos distintos enfoques no consisten simplemente en una categorización de los esquemas utilizados por los docentes, sino que sostienen además que "cada enfoque contiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza, así como son moralmente preferibles en ciertas circunstancias" (p. 6).

En este sentido, es oportuno sintetizar aquí algunos de los principios que animan la práctica docente de la cátedra. En la medida en que la carrera de sociología tiene por objeto de estudio la sociedad de la que los futuros sociólogos, hoy estudiantes, forman parte, lo que se pretende es contribuir a la formación de profesionales con espíritu crítico, de forma tal que sean capaces de analizar el medio social en el que ellos mismos viven, tarea siempre difícil. A este respecto, Salinas (1995) señala que el currículum debe ser capaz de

preparar a los estudiantes en la interpretación de la sociedad en la que viven y en su actuación, cuestión que adquiere especial relevancia cuando se trata de una carrera de ciencias sociales, y particularmente de la carrera de sociología. De igual modo, Wright Mills, uno de los sociólogos más influyentes que dio el siglo pasado, afirmó que "el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época" (1961:25). Estos lineamientos son coherentes, por otra parte, con los objetivos trazados en el perfil del graduado de la carrera, en los que se establece la necesidad de "formar sociólogos caracterizados por su pensamiento crítico y su autonomía intelectual, capaces de incluirse en el proceso de producción del conocimiento y participar de la transformación de la realidad social" (Perfil del graduado de la carrera de Licenciado en Sociología, s/f).

Sobre estas bases, la cátedra intenta contribuir a la formación de profesionales que hayan desarrollado estas características. Por lo tanto, el programa de la materia no se limita a desarrollar un marco teórico y ofrecer un análisis de la historia económica y política de la Argentina que sea consistente con aquél. Por el contrario, dicho programa incluye además análisis alternativos, sustentados (implícita o explícitamente) por teorías sociales diversas.³

La propuesta, en este sentido, es favorecer el contraste de diversas formas de entender las determinaciones generales que rigen la reproducción de la vida social en el modo de producción capitalista, y de las distintas lecturas que partiendo de ellas se efectúan sobre la Argentina. Se trata no simplemente de enseñar algunas lecturas posibles sobre estos temas, sino además de desarrollar la capacidad crítica para enfrentarse posteriormente a cualquier otro análisis. Pero esto no puede realizarse simplemente ofreciendo a los estudiantes estas diversas lecturas.

Por el contrario, la formación de sujetos con capacidad crítica tendrá una raíz más sólida si se estimula la participación activa de los sujetos en el proceso de producción de su propia conciencia, esto es, si se trabaja específicamente el rol activo que tienen éstos en el su aprendizaje. Es por ello que el bloque práctico no se rige por la modalidad de una clase expositiva, sino que se pide a los estudiantes que, con los textos ya leídos, encuentren las similitudes y diferencias entre los autores, y extraigan ellos mismos sus propias

³ De manera general, por cada período histórico se propone la lectura, además del análisis realizado por el titular de cátedra, de otros dos autores, uno de los cuales resulta ser frecuentemente de orientación liberal, mientras que el otro suele hallarse más bien cercano a otras variantes del marxismo. De lo que se trata, sin embargo, es de trabajar con los textos de mayor significatividad en la disciplina. Eso lleva, en algunos períodos, a la inclusión de un cuarto texto, y que se propone menos ofrecer la mayor variedad posible de análisis que la de añadir la lectura de autores que destacan por su relevancia en el plano académico.

conclusiones sobre las consecuencias que éstas implican y los supuestos inherentes que acarrearán. Así, el tipo de aprendizaje buscado se acerca a lo que Murillo Estepa (2003) define como “aprendizaje significativo”, en el que se parte de ideas que ya conocen los estudiantes, y a partir de éstas se busca que aprehendan los contenidos nuevos, favoreciendo la construcción activa. El autor desagrega este tipo de aprendizaje en diferentes subtipos, entre los cuales cabe referirse específicamente al “aprendizaje significativo por descubrimiento guiado”, en el cual el rol activo del estudiante es guiado procedimental y conceptualmente por el docente que, en este caso, se reserva el papel de organizador y moderador de los debates y exposiciones, procurando que se encaminen hacia el aprendizaje y discusión de los contenidos del programa.

Esto aproxima la impronta de la materia a lo que Fenstermacher y Solis (op. cit.) denominan “enfoque del liberador”, en el cual es el contenido enseñado el que determina el enfoque de la enseñanza. De manera general, la forma más adecuada de enfrentar a los estudiantes al análisis de las relaciones sociales es por medio de un planteo crítico, en el que se facilite la comprensión y puesta en discusión de distintas aproximaciones al problema. De otra forma, no se estaría contribuyendo a que el estudiante sea capaz de dar cuenta de todo otro planteo que no coincida en líneas generales con el enseñado. En última instancia, ese es el “para qué” de la propuesta. Al respecto, cabe referirse a la reflexión de Litwin (2008), quien señala que las estrategias desplegadas por los docentes muestran el modo de pensamiento de éste acerca de la disciplina o el área del conocimiento.

Para avanzar con esta modalidad, como señalamos, no cabe simplemente realizar una exposición de los distintos abordajes posibles, sino que debe buscarse que los estudiantes se enfrenten a éstos por sus propios medios, y extraigan sus propias conclusiones. Esto permitirá que los contenidos se transformen en algo que debe ser problematizado, y no en una serie de datos memorizables y reproducibles en un examen. O, como señalan los autores, “que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente [y no que] simplemente la paralicen con datos y habilidades insípidos e irrelevantes” (p. 84). La complejidad del contenido así lo impone, toda vez que lo que se pretende desarrollar es ni más ni menos que la capacidad crítica. Es este aspecto, que en última instancia prima sobre los contenidos formales expuestos en el programa, el que permite la utilización de este enfoque. Como señalan los autores, en este sentido, la complejidad de los contenidos enseñados determinan las distintas posibilidades de acción por parte del docente:

La manera de enseñar no sólo está bajo la influencia de la naturaleza del contenido [...], también recibe la influencia de la complejidad del contenido. Si se trata de un contenido poco desarrollado y de nivel bajo, ¿qué valor y qué fascinación acompañarían a semejante contenido? Un contenido poco elaborado le deja al docente muy poco campo y poca profundidad para desarrollar sus maneras (p. 84).

Finalmente, la confrontación entre distintas formas de abordar el estudio de las relaciones sociales supone la explicitación del marco analítico desde el cual se efectúa. En este sentido, la estructura de la materia, en la que se antepone la forma general que toma la unidad de las relaciones económicas y políticas en el modo de producción capitalista al análisis de las determinaciones que ésta cobra en la sociedad argentina, es consistente con el encuadre de enseñanza que plantean los autores:

Además de interesarse por establecer cuáles son las formas apropiadas de conocimiento, el liberador también estipula cómo deberían enseñarse esas formas. Es decir, uno no puede ni elegir un tema de enseñanza cualquiera [...] ni enfocarlo de la manera que más le plazca [...]. Una forma de conocimiento es un sistema conceptual coherente que la humanidad ha desarrollado colectivamente a través del tiempo a fin de dar sentido a áreas particulares de la experiencia humana (p. 91-92).

Esta forma de encarar la enseñanza, por cierto, choca abiertamente con la forma tradicional que los estudiantes ya conocen y a la que están acostumbrados; la que, de acuerdo a Jackson (1991), forma parte del currículum oculto. Este aspecto se convierte, inicialmente al menos, en una desventaja, ya que éstos suelen necesitar un cierto tiempo para acostumbrarse a esta modalidad. Los resultados finalmente obtenidos, no obstante, compensan largamente dicha desventaja.

4. Consideraciones específicas para el desarrollo de la estrategia de enseñanza: la modalidad del aprendizaje cooperativo

Anteriormente, se han sintetizado las principales características que debe poseer la estrategia de enseñanza: debe corresponderse con el enfoque general de enseñanza que sostiene la cátedra, y que puede asimilarse al *enfoque del liberador*, tal como lo definen Fenstermacher y Soltis. En este marco, se propone que dicha estrategia favorezca el rol activo de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Asimismo, el poco tiempo que los alumnos pueden dedicar al aprendizaje de los contenidos fuera de la universidad se

convierte en un factor que limita la propuesta, situándola necesariamente en el tiempo de clase.

Las posibilidades que ofrece el trabajo en el aula son, sin embargo, múltiples. Entre las distintas alternativas posibles, interesa destacar específicamente el trabajo grupal, forma bajo la que se desarrolla el aprendizaje cooperativo. Esta modalidad es consistente con los lineamientos previamente trazados, ya que favorece precisamente la actividad propia de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

En una comparación con la modalidad expositiva de enseñanza a la que denomina “encuadre tradicional”, Souto de Ash (1987) destaca que en esta forma de enseñanza los alumnos no hacen más que recibir la información elaborada por el profesor, formando parte de una clase compuesta por una suma de alumnos como él, y caracteriza a éstos por su actitud pasiva y la ausencia de un pensamiento reflexivo y crítico. Asimismo, señala, las formas de relación y técnicas utilizadas por el docente no se dirigen al grupo como estructura, sino a los alumnos en forma individual. En este sentido, el grupo de aprendizaje no existe en sentido estricto, puesto que no hay interacción, comunicación intragrupal ni relaciones cooperativas.⁴

En contrapartida, busca fundamentar la conveniencia de trabajar con grupos de aprendizaje. Se trata, en sus palabras, de “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo” (p. 43). Dicho grupo posee una serie de características que lo distinguen de la generalidad de los grupos, entre las que señala los objetivos, que son específicos, delimitados y conocidos por sus miembros; las técnicas y medios, procedimientos metodológicos específicos para llevar a cabo la enseñanza y la coordinación del grupo; el rol del coordinador, cuya actividad se diferencia de la del docente que utiliza el encuadre tradicional⁵; los contenidos, y la evaluación.

⁴ A mi juicio, la caracterización de la autora se halla un poco forzada, en la medida en que absolutiza los rasgos principales de la modalidad expositiva de enseñanza, que no necesariamente se torna tan cerrada a la participación activa de los alumnos, sino que puede incorporar, aunque en un grado relativamente bajo, elementos que fomenten dicha participación. Sin embargo, el contraste entre estas dos modalidades en su expresión más desarrollada le permite a la autora dar cuenta de las potencialidades y ventajas del aprendizaje cooperativo.

⁵ De acuerdo a esta autora, la función de coordinación de grupos consiste en “la regulación dinámica de los esfuerzos individuales mediante su movilización, articulación, estimulación y esclarecimiento para lograr los objetivos fijados y reconocidos por el grupo”, y más concretamente, en “ayudar al logro de los objetivos, conservar la orientación hacia ellos, promover los procesos de aprendizaje grupal que faciliten la realización de las áreas, favorecer los procesos

El trabajo con grupos facilita entonces el aprendizaje grupal, al que define como un proceso de cambio conjunto, que permite el aprendizaje individual como resultante de la interacción entre los miembros en relación a la tarea, las técnicas y los contenidos. El grupo facilita que los estudiantes aprendan al relacionarse en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a sus ventajas, Prieto Navarro (2008) señala algunas de las que le atribuyen los propios estudiantes: el hecho de que los conocimientos y la experiencia de unos enriquecen la de los otros; el intercambio de distintos puntos de vista, que contribuye a generar debates; la mayor diversidad de ideas como resultado de las actividades; el hecho de que el control de la actividad recae entre los alumnos, que pueden así autorregular el proceso; la capacidad de atenuar la inseguridad de los estudiantes al momento de debatir ideas. Por otra parte, resalta que los efectos generados en distintas facetas del aprendizaje tienden a ser superiores a los que son capaces de ejercer experiencias de base individualista o competitiva. Entre ellos, precisa que desde el punto de vista de la motivación, las actividades cooperativas suscitan en los estudiantes la capacidad de trabajar en equipo y el estímulo al aprendizaje que surge de ese trabajo, mientras que desde el punto de vista cognitivo, se ha demostrado que la interacción entre personas mejora el dominio de los conceptos básicos, y permite el desarrollo de patrones de razonamiento más complejos que los que podrían surgir de forma individual.

La obtención de los resultados esperados por el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en grupos, no obstante, no debe presuponerse. Por el contrario, la superioridad de esta modalidad frente a otras sólo se da bajo determinados parámetros, que deben ser tenidas en cuenta por el docente. Al respecto, Roselli (2007) describe una serie de condiciones que deben ser observadas. En primer lugar, postula que para que la actividad se desarrolle correctamente el trabajo cooperativo deberá ser auténtico, en el sentido de que el grupo debe existir como tal, como "realidad psicológica", de forma que todos los miembros se sientan involucrados en la consecución de la tarea. A continuación, plantea que la colaboración sociocognitiva puede y debe ser entrenada y desarrollada, lo que supondrá una mejora en la calidad de la interacción entre sus miembros. Asimismo, enfatiza la importancia de que participen todos sus integrantes, puesto que la evidencia empírica muestra que los mejores resultados están asociados a una elevada interacción en su seno, aunque no necesariamente de forma simétrica. En este sentido, destaca que incluso

de comunicación y la participación activa de los miembros, plantear y aclarar los problemas que obstaculizan el aprendizaje". (p. 54)

una participación en apariencia pasiva es igualmente genuina, ya que el silencio no supone la ausencia de conexión con la actividad. Pero, al mismo tiempo, afirma que una buena interacción entre los miembros del grupo no es suficiente, ya que es imprescindible que la acción se centre específicamente en los aspectos cognitivos de la tarea. En otras palabras, no se trata de que el grupo elabore una manipulación puramente semántica del material de trabajo, en la que la actividad se limita a trabajar con las palabras en lugar de encaramarse con los núcleos conceptuales. Roselli relaciona esta deficiencia con la modalidad más extendida de enseñanza: "en nuestra opinión, esto obedece a una modalidad rutinaria --muy arraigada en la práctica educativa con respecto al aprendizaje en equipo- que consiste en localizar en el texto ofrecido la información necesaria para responder a las preguntas-guía suministradas por el profesos, y acto seguido copiarla textualmente, sin que medie el menor proceso de elaboración cognitiva" (p. 14). Otra condición que plantea este autor es que el nivel de la tarea esté en relación con el nivel mínimo de competencia inicial de todos los miembros del grupo. En este sentido, agrega que si bien no es necesaria una homogeneidad absoluta en las competencias, la heterogeneidad tampoco puede ser excesiva, para evitar el surgimiento de relaciones y actitudes de dominación/dependencia, segregación, desmotivación e insatisfacción.⁶ Por otra parte, establece, el trabajo en grupos supone siempre el trabajo con un texto científico o con una exposición del docente, así como la participación de éste, necesaria para asegurar, supervisar y evaluar el aspecto epistémico de la actividad. Finalmente, reclama al docente un claro establecimiento de los objetivos, instrucciones organizativas y procedimentales y materiales a utilizar desde el inicio, así como el monitoreo constante de la actividad, la evaluación de los resultados y una devolución pedagógica.

Con las bases, ventajas y limitaciones del aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en grupos ya sintetizadas, es posible avanzar ahora hacia la resolución de la problemática formulada.

5. Propuesta de estrategia de enseñanza

El espacio de aplicación de esta propuesta, como fue indicado, será el bloque práctico. En pocas palabras, se trata de formular una estrategia de enseñanza enmarcada en

⁶ Otros autores, sin embargo, ponderan de distinta manera la interacción de los miembros de grupos de heterogeneidad manifiesta. Al respecto, y sin dejar de mencionar los posibles efectos negativos, Huertas (1997:32) precisa que distintas investigaciones han mostrado las ventajas de lo que denomina "efecto tutor", en el que el miembro más aventajado tutela el aprendizaje del otro.

los lineamientos ya establecidos. Dicha estrategia deberá contribuir al desarrollo activo, por parte de los estudiantes, de un contenido específico, consistente en el enfoque de la cátedra respecto del vínculo entre las relaciones económicas y políticas y la diferencia existente con otros enfoques alternativos, así como las consecuencias que de ellos se desprenden al momento de avanzar en el análisis de la historia argentina. La modalidad elegida, por último, consiste en el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en grupos. Cabe entonces, en primer lugar, detenerse en la forma que tendrá la estructura grupal.

Como señalamos previamente, la modalidad con la que se trabaja en el bloque práctico es la de dividir al total de alumnos en distintas comisiones, con uno o dos docentes a su cargo. Esto arroja, en promedio, un total de entre 15 y 20 estudiantes por cada una de ellas.

Se verá inmediatamente que el adecuado funcionamiento de la actividad implica la formación de al menos tres grupos. Idealmente, por otra parte, el número adecuado es de seis.

Pero, al mismo tiempo, cada grupo debería contener un número no menor de tres miembros. El número ideal de éstos es, naturalmente, relativo, como afirma Huertas (op. cit.). Si bien investigaciones han mostrado que el tamaño máximo de miembros para un funcionamiento óptimo se ubica en los cinco o seis individuos, el mínimo desciende incluso a dos, ya que considera la posibilidad de aprovechar el *efecto tutor* mencionado anteriormente.

En este caso, no obstante, se va a considerar que todos los estudiantes se hallan relativamente en el mismo nivel de aprendizaje. No porque sea así efectivamente, sino porque en la primera clase del bloque práctico no hay forma de estimar esto, ya que no existe una instancia previa de evaluación ni tampoco forma de individualizarlos. Por el contrario, hasta ese momento sólo se han desarrollado las clases expositivas correspondientes a la primera parte de la materia, en las que la participación de los estudiantes es relativamente baja. Si bien se cuenta inicialmente con los datos de la encuesta, al momento de iniciar el bloque práctico no hay forma de estimar cuánto han aprendido los estudiantes de los contenidos ofrecidos en la primera parte. Por lo tanto, esta diferenciación no puede ser tenida en cuenta al momento de formar los grupos.

El número ideal de tres estudiantes por grupo, de esta forma, responde más bien a la búsqueda de buscar la participación activa de todos sus integrantes, reduciendo así la posibilidad de que alguno o algunos de ellos limiten su interacción. Se tendrá en cuenta, sin embargo, la posibilidad de que uno o dos grupos estén formados por cuatro integrantes.

En promedio, entonces, el número de grupos debería ascender a seis. En el caso de que la cantidad de estudiantes sea menor al total requerido, se conformarán cinco grupos, buscando igualmente que tengan tres integrantes.

Resta considerar el método de formación grupal. Como afirma Huertas (op. cit.), si lo que se busca es equilibrar el nivel de conocimientos o habilidades de los estudiantes, deberá ser el profesor el que establezca la composición de los grupos, mientras que en el caso de tener un objetivo más abierto, se pueden respetar las preferencias de los alumnos. Esta posibilidad es ponderada por Roselli (op. cit.), quien destaca la importancia de los factores socioafectivos para el correcto funcionamiento de los grupos, y sugiere que el docente no imponga arbitrariamente su constitución.

Pero el hecho de que no se pueda individualizar previamente a los estudiantes que forman parte de la comisión, sin embargo, deja poco margen para la estrategia. En efecto, esta imposibilidad no permite más que dejar que sean ellos mismos los que conformen los grupos, ya sea sobre la base de relaciones personales establecidas con anterioridad a su participación en la cursada de la materia o simplemente por hallarse reunidos en la misma comisión.

Con los grupos ya conformados, se asigna a cada uno el trabajo sobre uno de los tres autores que constituyen el eje de la bibliografía del bloque práctico: el del titular de cátedra más otros dos autores que plantean interpretaciones contrapuestas, o al menos diferentes en gran medida. Se pide entonces a cada uno de ellos que identifique en el texto (manteniendo el requisito de que concurren a clase con los textos ya leídos)⁷ cuál es el enfoque que propone el autor en relación al vínculo entre las relaciones económicas y políticas. En la mayoría de los casos, sin embargo, este nudo teórico no aparece más que de forma implícita, mientras que en muchas otras ocasiones los postulados teóricos de los que parte se presentan en contradicción con el análisis posterior. Lo que se pide, por lo tanto, es que se busquen afirmaciones, pasajes o argumentos presentes en el texto que permitan deducir cuáles son las afirmaciones o supuestos que los autores mantienen al respecto.

⁷ Como se ha indicado, uno de los problemas que presenta la modalidad regular utilizada en el bloque práctico es el hecho de que en determinadas clases (y particularmente, en las clases de los jueves) el nivel de lectura con que los estudiantes asisten a la clase tiende a bajar, lo que dificulta el transcurrir de la clase. En esta propuesta, no se pretende avanzar sobre esa problemática, sino que, por el contrario, se mantiene dicha exigencia. Sin embargo, implica en este sentido un avance. En efecto, se puede asignar previamente a los grupos el autor específico sobre el que tendrán que trabajar la clase siguiente, con lo cual, en el caso de que no sean capaces de leer toda la bibliografía requerida, empiecen la lectura con el texto que le fue asignado al grupo. De esta forma, y al menos en lo que respecta al trabajo sobre el contenido que da origen a la problemática en cuestión, el funcionamiento de la actividad mejorará sustancialmente aún si no se logra que los estudiantes lean todo el material.

La dinámica intragrupal se basará en este funcionamiento: cada miembro del grupo, de manera individual, deberá buscar en el texto el nudo teórico en cuestión, y llegar a sus propias conclusiones. Posteriormente, deberá intercambiar sus conclusiones con los restantes miembros del grupo, y elaborar una interpretación conjunta que incluya la justificación de por qué llegaron a dicha conclusión. El tiempo estimado para la realización de esta primera parte de la actividad es de entre 20 y 30 minutos, dependiendo de la complejidad y extensión de los textos en cuestión.

En esta fase, por otra parte, el rol del docente a cargo será el de orientar a los estudiantes en la búsqueda de los pasajes que permitirán reconstruir los supuestos teóricos que presenta el autor. Su tarea, de este modo, consiste aquí en tener estos pasajes identificados de antemano.

Una vez que todos los grupos han completado la tarea, se les pedirá que expongan en no más de cinco minutos las principales conclusiones que obtuvieron. De momento, el debate intergrupar no se extenderá más allá del que pueda generarse entre dos grupos a los que les fue asignado el mismo texto. Por su parte, el docente sintetizará en el pizarrón las principales características halladas por los distintos grupos respecto del tema en cuestión, pidiendo a los alumnos que hagan lo propio. El tiempo estimado para esta fase también oscila entre los 20 y los 30 minutos, mientras que el tiempo restante de la clase se utilizará de la forma acostumbrada.

Las dos clases siguientes se repetirá el esquema de funcionamiento, procurando esta vez asignar a cada grupo textos en los que el tópico en discusión se presente de forma marcadamente disímil. Esto es, cada grupo deberá trabajar en estas clases con un texto escrito por el titular de cátedra, por otro que se identifique con otra variante del marxismo, y por otro de raigambre liberal. Hasta la tercera clase, el procedimiento se repite de forma invariante.

En ésta última se agrega una nueva etapa. En ella, una vez completado el procedimiento común a las tres clases, se pide a los estudiantes que comparen, de forma individual, las diferencias entre los tres distintos enfoques que sintetizaron como miembros de los grupos. En otras palabras, se trata de organizar un debate que alcance a todos los estudiantes de la clase que, individualmente, deberán comparar dichos análisis.

El objetivo de esta última fase es, ya con los distintos enfoques trabajados grupalmente, avanzar sobre la diferenciación entre éstos, objeto que constituye precisamente la problemática de este trabajo. Lo que se espera es que la disparidad entre los distintos enfoques se torne más evidente después de realizar, durante tres clases, una

elaboración conjunta sobre cada uno de ellos, y que los distintos núcleos teóricos que los sostienen cobren mayor entidad y no queden reducidos a una cuestión puramente semántica. El rol del docente en esta fase es el de estimular y orientar el debate, así como ofrecer una breve reflexión final.

También en este caso, se estima que el tiempo demandado para esta actividad será de entre 20 y 30 minutos. Teniendo en cuenta que el tiempo restante en esta clase para avanzar sobre los otros temas que interesa destacar en este bloque, será conveniente que el docente a cargo realice una breve exposición sobre éstos en los últimos minutos.

5.1 La estrategia de enseñanza propuesta como superadora de la modalidad regularmente utilizada

Como fue señalado, la dinámica general del bloque práctico consiste en la exposición y debate por parte de los alumnos de los distintos ejes que atraviesan la materia y las diferencias que presenta cada autor al respecto, quedando para el docente el rol de orientar y moderar el debate, exponiendo sólo en el caso de que se presenten dudas respecto de un tema en particular. La problemática en cuestión está dada por uno de los nudos teóricos que constituyen estos ejes, y que presenta particulares dificultades para su aprendizaje.

En este sentido, el desarrollo regular del bloque práctico lleva a que los estudiantes efectivamente comparen los soportes y supuestos teóricos de los autores en torno a este eje, distinguiendo la formulación que los caracteriza. Posteriormente, sin embargo, el aprendizaje al respecto se revela más pobre de lo que aparentaba, ya que en los exámenes estos distintos enfoques suelen aparecer o bien igualados, o bien diferenciados semánticamente, pero a continuación se señala precisamente que la diferencia consiste en una distinta forma de plantear la misma relación.

Esto parece mostrar que, durante los debates del bloque práctico, el aprendizaje de los contenidos expuestos en el bloque teórico es incompleto, en la medida en que no logran diferenciarlos adecuadamente de otros. De lo que se trata, entonces, no es de repetir el análisis vertido en el bloque teórico, ni de trabajar con los mismos materiales buscando que los estudiantes aprendan por simple repetición.

Es por eso que la propuesta no consiste en buscar nuevas formas de enseñar utilizando recursos similares, sino por el contrario, en complementar el análisis ofrecido previamente mediante el trabajo sobre textos con un menor nivel de abstracción, esto es,

que refieren no a las determinaciones generales que presenta en el modo de producción capitalista el vínculo entre relaciones económicas y políticas, sino dando cuenta de la forma concreta que este toma en la historia argentina. Ésta es, de hecho, esta es la concepción que caracterizó siempre al bloque práctico.

Sin embargo, como se ha mostrado, la modalidad utilizada se muestra insuficiente para avanzar más adecuadamente sobre este tema específico. La propuesta, por lo tanto, consiste en dedicarle mayor tiempo al trabajo de este tema y buscar, recurriendo a las ventajas del aprendizaje colaborativo, que la discusión gire específicamente en torno a esta cuestión. Se espera, por lo tanto, que el debate intra e intergrupar contribuya al esclarecimiento de las principales características de los distintos enfoques, y una vez logrado esto, volver a organizar un debate general con los distintos contenidos mejor trabajados.

6. A modo de síntesis

En este trabajo se ha analizado una problemática específica que posee la enseñanza de un contenido en una materia de la carrera de sociología. Dicha problemática consiste en la dificultad que presentan los estudiantes para diferenciar entre los distintos análisis previamente aprendidos en relación al vínculo entre las relaciones económicas y políticas, y entre estos y el que propone la cátedra.

En este marco, se buscó formular una estrategia de enseñanza a realizarse en el bloque práctico, en el que nos desempeñamos los docentes ayudantes. Esta propuesta se enmarca en el enfoque general sobre el que se sostiene la cátedra, que propone que los estudiantes sean los sujetos activos en la producción del conocimiento.

En este sentido, se procuró además respetar la modalidad utilizada en el bloque práctico, que consiste en proponer a los estudiantes que debatan las principales características, así como las similitudes y diferencias que encuentran en las distintas lecturas sobre la historia argentina. Para el contenido que constituye el núcleo de esta problemática, sin embargo, dicha modalidad demuestra ser insuficiente, como se evidencia posterior (y tardamente) en las evaluaciones. La estrategia sugerida, por lo tanto, pretende constituirse en una forma de avanzar sobre esta deficiencia.

La base que la sustenta radica en el aprendizaje cooperativo, que utiliza la metodología del trabajo en grupos. En este caso, se divide a los estudiantes en grupos, y se le asigna a cada uno un texto en particular, variando en las tres clases el análisis que

efectúa cada autor, de forma que cada grupo tenga asignados tres enfoques distintos. Se procura entonces que los alumnos identifiquen y debatan al interior de cada grupo el análisis que realiza el autor sobre este contenido específico, y posteriormente se pide a cada grupo exponer este contenido. Tras la tercera clase, en el que todos los grupos han ya encarado el análisis de tres autores de distinta índole, y expuesto ante el resto de la clase sus conclusiones, se retoma el debate individual, planteando como objetivo específico el desarrollo teórico del contenido de cada uno de los distintos análisis, y las diferencias que existen entre éstos.

Si bien en el debate podrá anticiparse el grado de efectividad que tuvo la implementación de esta estrategia, los exámenes realizados posteriormente constituirán otro indicador.

7. Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique: Buenos Aires.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Buenos Aires.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Aique: Buenos Aires.

Iñigo Carrera, J. (2012). "Acerca del carácter de la relación base económica - superestructura política y jurídica: la oposición entre representación lógica y reproducción dialéctica". En G. Caligaris, & A. Fitzsimons. *Relaciones económicas y políticas. Aportes para el estudio de su unidad con base en la obra de Karl Marx* (págs. 8-19). Buenos Aires: FCE-UBA.

Litwin, E. (2008). *La integración: una estrategia de enseñanza para favorecer mejores reflexiones en la enseñanza superior*. Disponible en <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos1.asp#>

Marx, K. (2006 [1867]). *El capital*. Tomo I, 3 vols. Buenos Aires: Siglo XXI.

Miras, M. (2002). "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos", en Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M., Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A., *El constructivismo en el aula*. Graó: Barcelona.

Prieto Navarro, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro: Barcelona.

Roselli, N. (2007). "Posibilidades y límites del trabajo en grupo", en "Novedades educativas". Buenos Aires.

Souto de Ash, M. (1987). "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en *Revista argentina de educación*, año V, no. 8. Buenos Aires.

8. Anexo

Apellido y nombre:

Carrera:

Edad: Cant. de materias cursadas: Cant. de materias aprobadas:

¿Trabaja?: Cant. de horas semanales:

Grado de relación de su empleo actual con su carrera:

Muy relacionado - Medianamente relacionado - Poco relacionado - Nada relacionado

A: ¿Cuál de las siguientes definiciones le parece la que mejor refleja el vínculo entre las relaciones económicas y las relaciones políticas?

- 1) Se determinan mutuamente, sin que ninguna de ellas tenga supremacía general sobre la otra.*
- 2) Se determinan mutuamente, pero las relaciones económicas son determinantes en última instancia.*
- 3) Se determinan mutuamente, pero las relaciones políticas tienen prioridad sobre las relaciones económica.*
- 4) Las relaciones económicas determinan unilateralmente a las relaciones políticas.*
- 5) Las relaciones políticas determinan unilateralmente a las relaciones económicas.*
- 6) Las relaciones políticas son las formas concretas necesarias con que se realizan las relaciones económicas.*
- 7) Otra:*

Tomando en consideración el programa y la bibliografía de la materia, ¿a cuál de las definiciones indicadas precedentemente considera usted que se va a ajustar el presente curso?

B: Desde su punto de vista, la expresión “formación económico-social”:

- 1) Refleja adecuadamente la unidad de las relaciones económicas y las relaciones sociales.*
- 2) Implica la naturalización de las relaciones económicas en contraposición con las relaciones sociales.*
- 3) Carece de un sentido claro ya que no es posible establecer categorías que tengan validez universal*
- 4) Otro:*

Fundamente brevemente su respuesta:

C) ¿Se considera miembro de alguna clase social?

En caso afirmativo, cuál: