



PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas

Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

ARTÍCULOS

Escribir para preguntarse en clases de Sociología

Writing to problematize in Sociology classes

Escreva para se perguntar nas aulas de Sociologia

Belén Cafiero

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

belecaf@gmail.com

ORCID 0009-0001-3000-5748

Recibido: 2025-07-24 | **Revisado:** 2025-11-17 | **Aceptado:** 2025-11-20

Resumen

Escribir en clase en la escuela secundaria es una práctica habitual. En una escena que se repite frecuentemente en las aulas, chicos y chicas copian del pizarrón, responden cuestionarios, resuelven evaluaciones. Pero ¿qué significados adquieren esas escrituras? No todas las situaciones de escritura contribuyen a construir conocimiento, sino que para que esto se produzca se requieren ciertas condiciones didácticas. En este artículo se analizarán las escrituras producidas por estudiantes de quinto año de secundaria en la asignatura Sociología, en el marco una investigación didáctica. Compararemos dos situaciones de escritura, una al iniciar la propuesta de enseñanza y otra al finalizarla, con el objetivo de captar en qué modos se fueron complejizando las producciones en diálogo con las intervenciones docentes, actividades e intercambios que tuvieron lugar en el desarrollo de las clases, poniendo el foco en las aproximaciones a la perspectiva de análisis de la Sociología.

Palabras clave: Investigación didáctica; escribir para aprender Sociología; enseñanza de la Sociología; escuela secundaria; pensamiento sociológico

Abstract

Writing at classes in secondary school is an usual practice. In a scene that is frequently repeated, students copy from the blackboard, answer questionaries and fill evaluations. But, what meanings do these writings assume? Not all writing practices lead to knowledge building, but for this to occur certain didactic conditions are required. In this article, we analize writings produced by fifth-year high school students in the subject Sociology, during the development of a didactic research. We aim to compare two different writing situations, one at the beginning of the didactic sequence and the other at the end. This article reports findings on how students writings gain in complexity, as a result of them participating in learning activities and in exchanges with professor and classmates. We focus on how students approach to analysis perspective of Sociology.

Keywords: Didactic research; writing to learn Sociology; teaching Sociology; secondary school; sociological thought

Resumo

Escrever em sala de aula no ensino médio é uma prática comum. Em uma cena que se repete com frequência nas salas de aula, os alunos copiam do quadro, respondem questionários e resolvem avaliações. Mas que significados essas escrituras adquirem? Nem todas as situações de escrita contribuem para a construção do conhecimento, mas para que isso ocorra são necessárias certas condições didáticas. Neste artigo serão analisados os escritos produzidos por alunos do quinto ano do ensino médio na disciplina de Sociologia, no âmbito de uma investigação didática. Compararemos duas situações de escrita, uma no início da proposta de ensino e outra no final, com o objetivo de captar de que forma as produções se tornaram mais complexas em diálogo com as intervenções, atividades e trocas docentes ocorridas no desenvolvimento das aulas, com enfoque nas abordagens à perspectiva de análise da Sociologia.

Palavras-chave: pesquisa didática, escrita para aprender Sociologia; ensino de Sociologia; ensino secundário; pensamento sociológico

Introducción¹

Escribir en clase en la escuela secundaria es una práctica habitual¹. En una escena que se repite frecuentemente en las aulas, chicos y chicas copian del pizarrón, responden cuestionarios, resuelven evaluaciones. ¿Pero qué significados adquieren esas escrituras? ¿Qué procesos intelectuales les permiten desplegar? No todas las situaciones de escritura contribuyen a construir conocimiento, sino que para que esto se produzca, se requieren ciertas condiciones didácticas. En este artículo se analizarán las escrituras producidas por estudiantes de quinto año de secundaria en la asignatura Sociología, realizadas en el marco una propuesta de enseñanza del Proyecto de investigación “La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria”². Compararemos dos situaciones de escritura, una al iniciar la propuesta y otra al finalizarla, con el objetivo de captar en qué modos se fueron complejizando las producciones en diálogo con las intervenciones docentes, y teniendo en cuenta las actividades e intercambios relevantes que se dieron en el desarrollo de las clases. El foco estará puesto en seguir las pistas de qué tipo de aproximaciones hicieron las estudiantes a la perspectiva de análisis de la Sociología, que involucra una mirada compleja sobre la relación entre individuo y sociedad que no suele aparecer en las interpretaciones habituales.

La propuesta de enseñanza y la puesta en aula

El análisis que presentaremos se enmarca en una investigación en didáctica de la sociología. Si bien han existido diferentes avances en la didáctica de las ciencias sociales, todavía está lejos de alcanzar los desarrollos que se han dado en otras áreas y de consolidarse una teoría específicamente didáctica (Aisenberg, 1998). Dentro de las ciencias sociales, la sociología como disciplina sufre este déficit de manera particular, a lo que se agrega la escasez de investigaciones didácticas para el nivel secundario. De modo que asumimos en la metodología de esta investigación su condición de provisoriedad e incluimos la indagación de las herramientas metodológicas (Prats, 2000) como parte del problema.

La investigación didáctica tiene como propósito generar criterios y herramientas que permitan mejorar las prácticas de enseñanza. En ese sentido, las prescripciones elaboradas deben estar en diálogo con las prácticas que efectivamente se desarrollan en las escuelas, para garantizar su factibilidad (Bolívar, 1996). Adoptamos la metodología de investigación propositiva habitual en las didácticas específicas (Artigue, 1990), que supone el desarrollo de cuatro fases: la primera consiste en la caracterización y análisis preliminares de la enseñanza usual de los contenidos (con base en las entrevistas a docentes), que son complementadas con las indagaciones sobre las prácticas usuales de los profesores que colaboran en el armado de las propuestas, así como sus concepciones sobre los estudiantes y las limitaciones que encuentran en la enseñanza; la segunda involucra la construcción de proyectos de enseñanza

¹ En este artículo se recuperan reflexiones e intercambios realizados en el marco del Seminario “La construcción de conocimiento social en prácticas escolares de lectura, escritura y trabajo con fuentes primarias”, Maestría en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP), dictado por K. Benchimol, A. Larramendy y M. Lewkowicz, a quienes agradezco especialmente por sus devoluciones.

² Proyecto de Investigación y Desarrollo radicado en IdIHCS (FaHCE – UNLP / CONICET), período 2017-2021, dirección de Isabelino Siede.

de contenidos específicos;³ la tercera reside en la observación y seguimiento de la realización en el aula de dichos proyectos; y, por último, la cuarta fase se aboca al análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados. Para la realización de este tipo de investigación, es imprescindible trabajar con docentes interesados en participar, quienes son incluidos en la construcción de los proyectos de enseñanza y de acuerdos básicos en la planificación, atendiendo a las condiciones necesarias para que pueda producirse un diálogo entre las partes involucradas (Espinoza, 2021). Esto contribuye a garantizar, por un lado, la viabilidad de la investigación —la obtención de material empírico que nos permita avanzar en la producción de conocimiento— y, por otro lado, la preservación de la autonomía de los docentes en la elaboración y conducción del trabajo con sus alumnos. En este diálogo y construcción colaborativa, también garantizamos que el contenido seleccionado se desarrolle en un momento del año propicio en relación con los contenidos previamente enseñados o planificados por el docente, evitando repeticiones o desconexiones.⁴

Las situaciones de escritura que analizaremos se produjeron en el marco de la implementación de una propuesta de enseñanza para la asignatura Sociología⁵ sobre la temática de pobreza, elaborada de modo colaborativo por docentes y el equipo de investigación, y puesta en el aula en dos oportunidades.⁶ El conjunto de actividades, materiales y consignas planificado⁷ buscó problematizar los principales núcleos temáticos y dimensiones que en la sociología se consideran relevantes para pensar este fenómeno social. Para esto, recuperamos algunas ideas centrales de los desarrollos disciplinares, que fueron tanto el fundamento conceptual del recorte didáctico como las ideas básicas que esperábamos que los estudiantes aprendieran. Entre ellas, la idea de que la pobreza es una categoría cuya definición metodológica es coconstitutiva de su definición como fenómeno social; su carácter heterogéneo, dinámico, histórico y multidimensional; el hecho de que no es sólo una

³ A raíz de los datos que arrojaron las fases previas, definimos ciertos criterios relevantes para orientar la selección de contenidos: su significatividad disciplinar, su relevancia formativa, su ubicación e importancia dentro del diseño curricular y las oportunidades que ofrecen en relación con las limitaciones halladas en las prácticas de enseñanza efectivas. Desde una perspectiva disciplinar, buscamos que los temas elegidos sean relevantes en el marco de los problemas fundacionales de la disciplina, tanto desde abordajes clásicos como contemporáneos. Las propuestas estarán, además, construidas en torno a la posibilidad de desplegar en el aprendizaje las características específicas del pensamiento sociológico (Bauman y May, 2007; Bourdieu, 1990; Dawe, 1988; Elías, 1999; Lahire, 2016; Wright Mills, 1964).

⁴ De todos modos, hay dos aclaraciones que hacer respecto a esta cuestión. Por un lado, el diseño curricular para la asignatura en la Provincia de Buenos Aires, el cual fue tomado como base para elaborar las propuestas, si bien prevé una parte histórica vinculada al surgimiento de la disciplina y tiene unidades que siguen un orden, este es más que nada temático. Incluye desarrollos clásicos y contemporáneos de la disciplina para distintos temas, con lo cual no hay un sentido de “progresión” o agregado en el recorrido de las unidades. Por otro lado, nuestro enfoque didáctico asume que no es necesario “saber” algo o haber estudiado ciertos conceptos para poder enfrentarse con una pregunta sociológica. Justamente, nuestras preguntas (diseñadas didácticamente por especialistas y docentes) son el marco para conocer esos conceptos.

⁵ La asignatura Sociología se ubica en el quinto año de las escuelas secundarias bonaerenses orientadas en Ciencias Sociales y en aquellas orientadas en Educación Física.

⁶ En 2018, esta misma propuesta fue puesta en aula en una escuela secundaria del casco urbano de la ciudad de La Plata, conducida por el mismo docente. Los análisis parciales del material empírico recogido en esa experiencia fueron insumo para modificar aspectos de la propuesta. Pudimos identificar qué consignas habían sido más potentes, qué tipo de situaciones de lectura y escritura habían funcionado, qué agrupamientos fueron adecuados y cuáles no, qué materiales propiciaron situaciones de problematización, entre otros hallazgos. A partir de este análisis, se realizaron ajustes preliminares a la propuesta. En las reuniones preparatorias de la puesta en aula que consideraremos aquí, nuevas modificaciones fueron realizadas teniendo en cuenta el grupo y la escuela en la que se desarrollaría la propuesta. A su vez, en la interacción con las estudiantes, la propuesta requirió nuevos ajustes para poder ir siguiendo el hilo del conocimiento que se construía de modo colectivo en el aula.

⁷ Para una lectura del funcionamiento global de la propuesta, ver Cafiero y Hoz (2022)

medición estadística, sino que forma parte de la experiencia de vida; y, por último, la tensión entre su concepción absoluta y relativa.

El recorrido de actividades partió de la pregunta problematizadora *¿qué significa ser pobre?* y apuntó a abordar las ideas disciplinares ofreciéndolas como respuestas posibles, o aspectos parciales que podrían componer una respuesta posible a la pregunta que nos ocupaba. Las escrituras que analizaremos fueron producidas durante la segunda puesta a prueba de esta propuesta, realizada en una secundaria de gestión pública con orientación en Ciencias Sociales, ubicada en una localidad pobre de la periferia sur de la ciudad de La Plata. Esta escuela recibe población perteneciente a la comunidad paraguaya, muy numerosa en el barrio. En los actos escolares, por iniciativa de un profesor de Historia, la bandera paraguaya acompaña a la argentina y a la bonaerense. En relación con su infraestructura, funciona en el primer piso de una escuela primaria, lo cual limita el espacio para algunas tareas (por ejemplo, la preceptoría y la biblioteca se sitúan en el pasillo de acceso). La escuela secundaria tiene una matrícula reducida: los cursos más numerosos (vespertinos) poseen alrededor de 20 estudiantes. El año que realizamos la puesta en aula, se había abierto un quinto año en el turno mañana (hasta entonces, solo contaba con un quinto año en el turno vespertino). Las estudiantes que conformaron el nuevo grupo son quienes accedieron a cambiarse de turno. El grupo en el que se inscribe esta investigación contaba con seis estudiantes mujeres con un alto grado de inasistencia.

La puesta en aula tuvo una duración de cinco semanas con clases de 3 horas —con un recreo en el medio— que se desarrollaron entre agosto y septiembre de 2019. Las clases fueron gestionadas por el docente a cargo de la asignatura en la escuela, quién también participó de la construcción de la propuesta de enseñanza, organizada en una serie de reuniones previas al inicio y luego, durante la puesta a prueba.

De las escrituras registradas, analizaremos las producidas por dos alumnas: Nina y Candela. Seleccionamos sus producciones (en total, cuatro) porque son las estudiantes que asistieron con mayor regularidad durante el desarrollo de la propuesta. Como las escrituras fueron individuales, no contamos con registros de intercambios entre pares durante su realización que puedan dar pistas de aquello que la escritura no muestra (Larramendy, 2017). Sin embargo, al ser un grupo pequeño, es posible rastrear las intervenciones personales de cada una de las estudiantes para ir haciendo un seguimiento de cómo se vincularon con los contenidos, materiales e intervenciones del docente. Pondremos en diálogo las escrituras con fragmentos de los intercambios que se produjeron en clase.

La escritura en la disciplina de la sociología

¿Qué relevancia tiene la escritura en la disciplina de la sociología? No sorprenderíamos a nadie si señaláramos que es posiblemente la principal práctica en la que los conocimientos se construyen. Se escriben libros, artículos, tesis, ponencias y proyectos de investigación. Es el modo en que el conocimiento se comunica y se divulga, se cuestiona y se comparte. Incluso nuestros intercambios orales se basan, la gran mayoría de las veces, en un texto escrito que comentamos o explicamos en ocasiones de comunicación de la ciencia. Sin embargo, hay un enorme vacío en la reflexión sistemática sobre de qué modo escribir sociología contribuye a crear conocimiento sociológico. En la disciplina de la historia, siguiendo el rastreo que realizan Larramendy y Conde (2023), se ha llegado a consensos relevantes acerca de cómo la escritura es una herramienta para la construcción de conocimiento histórico. No disponemos de indagaciones del mismo alcance en sociología. En general, las publicaciones sobre escritura consisten en recomendaciones destinadas a tesis de grado o posgrado para hacer la tarea de escribir más llevadera o eficiente, para lograr

escribir a la manera un sociólogo, respetando los cánones y los usos y, fundamentalmente, poder cumplir con la tan ansiada entrega de las tesis o trabajos finales.

Entre estas publicaciones, el libro *Manual de escritura para científicos sociales* de Howard Becker (2011, editado por primera vez en 1986) es, en nuestros registros, el único trabajo que además se da para sí la tarea de preguntarse cómo se articulan las tareas de escribir y construir conocimiento en la disciplina de la sociología. Aquí, Becker recopila sus orientaciones para estudiantes y se pregunta qué significa escribir sobre la sociedad. Siguiendo a Flower (1979) y Flower y Hayes (1981), sostiene que escribir es una forma de pensar, con lo cual parte de desechar el consejo “primero ponga en claro sus ideas y luego intente expresarlas con claridad” (Becker 2011, p. 14):

Si para que la escritura sobre la sociedad mejore fuera necesario exclusivamente que los sociólogos estudiaran gramática y sintaxis, jamás mejoraría. Además, los problemas de estilo y dicción en general implican cuestiones sustanciales. La mala escritura sociológica (...) no puede separarse de los problemas teóricos de la disciplina. (Becker, 2011, p. 15)

Detrás de las expresiones mal logradas o sin sentido, hay dos problemas que muestran dilemas de la teoría sociológica. Por un lado, las dificultades de identificar un agente de la acción. En tanto, según Becker, hay muchas teorías en las que los sujetos están ausentes, o como él gráficamente describe, “las cosas simplemente ocurren sin que nadie las haga” (2011, p. 26), los sociólogos escriben frases confusas como modo de sortear este problema. Esto lleva a un uso extendido tanto de las oraciones pasivas como de los sujetos abstractos. El segundo problema consiste en la incapacidad o falta de voluntad de los sociólogos para expresar relaciones causales. Establecer relaciones de causalidad representa un riesgo académico que pocos están dispuestos a correr, y prefieren utilizar frases confusas, pero inocuos, que no impliquen comprometerse afirmando una relación causal para evitar, así, posibles críticas.

La pista que encontramos en Becker, que vincula las actividades de construir teoría y de escribir, es central y estimulante, pero no ha encontrado mayor eco en reflexiones sobre escritura en sociología. No es un desafío que nos propongamos recoger de modo directo aquí, pues nuestro objetivo es pensar en la escritura para la construcción de conocimiento en el marco de la enseñanza de la sociología en la escuela media, es decir, conocimiento escolar. No obstante, señalamos este vacío porque es algo que deberemos inferir o reconstruir para poder pensar las prácticas escolares de escritura.

Escribir para preguntarse en la enseñanza de la sociología

Nos enfrentamos, entonces, con un doble problema para analizar lo que sucede en el aula. Si estamos construyendo un saber escolar sobre la sociología, necesitamos no sólo de sus teorías, sino de sus métodos y herramientas. No sabemos cómo los sociólogos construyen conocimiento escribiendo, pero sí que es una práctica central para estos fines. Por otro lado, estamos al tanto de que chicos y chicas escriben en clase, pero no lo hacen siempre como práctica de construcción de conocimiento. Tenemos un nudo que representa un desafío, ¿cómo enseñar a escribir reflexivamente sobre contenidos de la sociología?; desafío que tiene su cara inversa: ¿cómo enseñar contenidos de la sociología enseñando a construir conocimientos en la escritura? Para desandar este nudo, nos proponemos seguir un camino en tres cortes. En el primero, nos preguntaremos qué es la escritura reflexiva y si cabe la posibilidad de enseñarla. En el segundo, indagaremos acerca de cómo pensar didácticamente

esta enseñanza. Y, en el tercero, reflexionaremos sobre las especificidades que comporta enseñar a escribir reflexivamente para contenidos de sociología.

La escritura reflexiva

La escritura, siguiendo a Miras (2000), tiene una función representativa, en el marco de la cual puede desarrollar una función epistémica o heurística, que “hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (p. 67). Para dar cuenta de cómo la escritura asume esta función, Miras retoma un modelo de escritura caracterizado por Bereiter y Scardamalia: el modelo de “transformar el conocimiento”. Este es un tipo particular de modelo para escribir, que se diferencia de otro que estos autores denominan modelo de “decir el conocimiento”. Si bien en ambos los escritores comparten el punto de partida, que es la representación mental de la tarea por realizar, los caminos que siguen y las consecuencias que estos tienen son bien distintas. Cuando el escritor “dice el conocimiento”, lo que hace es reproducir conocimientos que ya tiene y es capaz de utilizar con anterioridad. Escribir no le implica elaborar estos conocimientos. En cambio,

El modelo de “transformar el conocimiento” postula que a medida que el escritor analiza el problema y establece unos objetivos concretos se generan dos “espacio-problema”, el espacio problema de contenido (el qué decir) y el espacio problema retórico (con qué intención y cómo decirlo). En estos espacios se producen respectivamente las operaciones que modifican el conocimiento del escritor y las que modifican el texto y los propios objetivos del escritor, modificaciones que son posibles gracias al proceso dialéctico que tiene lugar entre ambos espacios a lo largo de la composición (Miras, 2000, p. 73)

Hay un proceso dialéctico entre los problemas de contenido y los problemas retóricos: cuando el escritor busca la solución para algunos problemas retóricos, por ejemplo, buscando un término adecuado, esto da lugar a un cambio en sus conocimientos. Y, en el otro sentido, cuando el escritor se da cuenta de que un cambio en sus conocimientos le genera un problema en la forma de escribirlo a la que tiene que dar solución.

Escribir y transformar el conocimiento en la escuela

Lerner, Larramendy y Benchimol (2010), siguiendo a Reuter (2006), señalan que hay posibilidades inherentes a la escritura, que denominan componentes —entre estos, hacer visible, fijar y descontextualizar—, que permiten determinados usos de esta herramienta, como, por ejemplo, su función epistémica. Sin embargo, los usos que pueda asumir la escritura no derivan automáticamente de las posibilidades que ésta encierra, sino que dependen de las prácticas y los sentidos o propósitos que las sociedades y grupos sociales desplieguen en torno a esta herramienta. El contexto escolar es uno, pero no el único, en el que alumnos y alumnas participan de prácticas de escritura. No obstante, escribir en la escuela no implica automáticamente que los estudiantes estén usando la escritura como herramienta de construcción de conocimiento, sino que esto dependerá de ciertas condiciones didácticas que den forma a prácticas que favorezcan este tipo de uso. Siguiendo con el planteo de Miras (2000), las personas no pasan de escribir de una manera mecánica a una reflexiva de modo automático, lo cual nos indica que hay formas de enseñar a escribir reflexivamente. Es importante considerar que esta enseñanza no puede conseguirse de modo

aislado, sino sólo enmarcada en contextos educativos que enfaticen el papel activo y reflexivo de los alumnos en la construcción del conocimiento. Entonces, como veremos a continuación, la propuesta de escritura adquiere sentido en el marco más amplio de la propuesta de enseñanza basada en una pregunta, que apunta a un rol constructor y activo por parte de los estudiantes, a quienes les ofrecemos la tarea de “manipular, contrastar y reflexionar sobre sus conocimientos, más que meramente ‘decirlos’” (Miras, 2000, p. 77).

Escribir y transformar el conocimiento sociológico: una propuesta en el aula

Nos situamos ahora en un dominio específico, el de la disciplina escolar de la sociología, sobre el que queremos saber cómo puede operar esta función epistémica de la escritura. Para abordarlo, caracterizaremos didácticamente las situaciones de escritura en las que tuvieron lugar las producciones que analizaremos. Buscamos promover prácticas de escritura que se distancian de las habituales en esta asignatura que, como caracteriza Aisenberg (2012) para la historia, se dan mayormente en el marco de ejercicios que se instituyen como “costumbres didácticas” y tienen finalidades como el control de las lecturas, el tener ocupados a los estudiantes en una tarea, evaluarlos, entre otras. Entre los usos posibles de la escritura, la autora encuentra dos lógicas en tensión: la lógica del ejercicio, que implica dedicarse a la actividad de escribir —en sociología, usualmente para responder cuestionarios después de la lectura de un texto— sin necesariamente estar estudiando, y la lógica del estudio, esta sí vinculada con el aprendizaje. Propusimos, centrándonos en la lógica del estudio, escribir para aprender sociología. Podríamos especificar esto aún más: para aprender preguntándose, problematizando. Retomando a Miras en este punto, haciendo coincidir la posición que esperamos que asuman los estudiantes al escribir con el lugar que buscamos que adopten en el proyecto de enseñanza en general.

Analizaremos dos situaciones de escritura en torno a una pregunta. Si bien en ambas situaciones la consigna se repite, el propósito es diferente y entre ellas hay un sentido de concatenación. Caracterizaremos, a continuación, cada una de ellas. La actividad de escritura inicial estuvo directamente ligada al planteamiento de la pregunta problematizadora: *¿qué significa ser pobre?* Enmarcada dentro del enfoque de problematización-conceptualización (Siede, 2010; Siede y Cafiero, 2022), el propósito de esta pregunta fue convocar a las estudiantes a deliberar sobre ella, priorizando la reflexión individual como primera instancia de trabajo. La respuesta debía darse inicialmente de modo escrito e individual.

Retomamos aquí la tensión entre trabajo cooperativo y responsabilización por los aprendizajes sobre la que reflexiona Lerner (2002). Pensamos, y nuestras reflexiones sobre las experiencias nos lo vienen confirmando, que esta instancia individual permite hacer un primer ejercicio de contacto con el tema y de tomar a la pregunta como propia y responsabilizarse por su respuesta. Una de las condiciones necesarias para que los alumnos puedan ejercer como escritores⁸ autónomos es para Lerner la articulación del trabajo colectivo, grupal e individual, de modo que todos los estudiantes puedan tanto responsabilizarse por comprender lo que leen o escriben (a título personal) como también acceder a las ventajas que solo la interacción cognitiva puede brindar. La autora propone articular estas instancias de trabajo en dos procesos complementarios: uno que denomina de marcha ascendente (que inicia en el trabajo individual o en parejas como el punto de partida para el aprendizaje de todos, y que es retomado en intercambios que promueve el docente) y, por otro lado, la marcha descendente (parte del trabajo colectivo y confluye en el trabajo individual o en parejas, pasando de una intervención fuerte del docente a momentos de trabajo más autónomos). En el sentido de marcha ascendente, las escrituras luego fueron

⁸ Si bien la autora en su artículo refiere a la lectura, en él, sostiene que estas condiciones son válidas para la escritura, por ser procesos permanentemente interrelacionados desde la perspectiva de la autora.

compartidas en un intercambio oral que ofreció, en este caso, a las estudiantes la oportunidad de organizar sus ideas, advertir matices de la pregunta y tomar posición. Esta instancia de problematización buscó constituir un problema común de investigación y reflexión en la comunidad de la clase (Lerner, 2002).

¿Qué tipo de producciones obtuvimos en esta situación? Las escrituras iniciales no son escrituras sobre contenidos enseñados, sino que ofrecen una reconstrucción de sus perspectivas personales sobre la pregunta, una ventana para organizar sus representaciones sobre el tema. La escritura individual inicial permite disponer para el intercambio colectivo de un registro que oficia de muestra “objetiva” (Lerner, 2002) de las reflexiones de las alumnas, que pone en evidencia los conocimientos que están explicitando, posibilidad que no existiría si solo intercambiáramos oralmente sin este paso previo. Es un registro no solo para la investigación, sino que cumple un rol en clase: es un apoyo material para los propios estudiantes que contribuye a la responsabilización por sus aprendizajes, al que pueden volver en la reconstrucción colectiva de la pregunta y en las clases subsiguientes. Son escrituras que eventualmente serán revisadas, y que sirven para elaborar hipótesis desde las que relacionarse con nuevas informaciones.

Esta primera situación sigue el propósito de instalar la problematización, de servir de registro objetivo e iniciar una marcha ascendente. No necesariamente la escritura aquí revestirá un carácter epistémico. En primer lugar, las estudiantes aún no se han encontrado con contenidos, no ha habido una situación de transmisión. Sin embargo, sostenemos que para poder entablar una relación de apropiación con los contenidos es necesario, siguiendo a Aisenberg (2018), invertir la lógica tradicional que parte de la idea de que es el grupo de estudiantes quien tiene que entender al maestro, y pasar a una propuesta en la que el docente deba interpretar qué es lo que ellos y ellas están entendiendo. Si pensamos en la enseñanza habitual de la asignatura, esta suele correr por los carriles de explicar teorías sociológicas para luego aplicarlas a algún ejemplo o caso de análisis (Condenanza y González, 2022). Esto tiende a obstaculizar la posibilidad para los estudiantes de hacerse preguntas relevantes sobre problemas sociales y de avanzar en construir conocimiento sobre ellas. Escribir al inicio es un modo de problematizar y volver significativa una pregunta sociológica.

Además, las particularidades de la sociología como ciencia justamente se constituyen en el diálogo insoslayable con el sentido común de los sujetos: probablemente los estudiantes no puedan escribir hipótesis iniciales sobre períodos históricos muy precisos, pero sí en cambio elaborar hipótesis sobre problemáticas como la pobreza, que forman parte de dinámicas que ellos viven, atraviesan y comparten. Para aproximarse a la perspectiva sociológica, también es preciso poner en cuestión los preconceptos del sentido común sobre ciertos temas. Iniciar elaborando estas primeras respuestas provisorias e hipotéticas contribuye a posicionarse en un lugar de autoría (Larramendy y Conde, 2023b), porque permite pensar sin “esperar” a que el profesor explique las respuestas de autores de la sociología sobre el tema. El contenido escolar no está aún desplegado, pero esta primera escritura establece condiciones para abordarlo de un modo significativo.

En relación con las escrituras finales, si bien repetimos la consigna (es decir, la pregunta problematizadora), el propósito es distinto y dio lugar, por eso, a producciones diferentes. En esta instancia, sí nos propusimos que las alumnas se aproximen a un tipo de escritura epistémica. Lerner y Larramendy (2023:33) proponen tres condiciones didácticas para que la escritura opere como herramienta epistémica: que la situación de producción textual se plantee luego de haber trabajado los contenidos, que se promuevan situaciones de coproducción grupal que permitan la reelaboración de los contenidos, y propiciar que los alumnos escriban desde una posición de autoría (siendo partícipes de la coconstrucción de la consigna). En una instancia de coconstrucción (que también se da en la consigna inicial), en el diálogo con las alumnas, se va haciendo claro que ahora vamos a responder ya habiendo

estudiado, ya habiéndonos preguntado (aunque la pregunta, ni su respuesta, no están nunca cerradas), ya habiendo leído y conocido conceptos sociológicos. La consigna es global, porque ahora se vincula de modo directo con un contenido. Pero la actividad sigue estando abierta a lo que las estudiantes consideren personalmente relevante. En esta instancia, se abre la posibilidad de la reelaboración del escrito original. Podría caracterizarse estas producciones como globales, en tanto la escritura se convierte en una herramienta para aprender y construir conocimiento (Aisenberg, 2018).

Análisis de escrituras⁹

La pregunta que orienta nuestras indagaciones es: ¿bajo qué condiciones didácticas la escritura brinda la oportunidad a las alumnas de construir conocimientos? Las categorías que nos permitirán examinar esto provienen de dos vertientes: una disciplinar, que tiene dos niveles, y otra didáctica. En cuanto a la disciplinar, se rastrearán en las escrituras huellas de las reconstrucciones tanto de los conceptos sustantivos (Sautu, 2003) de la sociología de la pobreza, como así también las de la aproximación a la perspectiva epistemológica de la sociología, que se funda en una tensión entre el individuo y la sociedad (Martuccelli, 2006; Corcuff, 2013; Dawe, 1988; Bauman y May, 2007; Elias, 1999; Bourdieu, 1990; Giddens, 1999; Lahire, 2006). Recuperando los desarrollos disciplinares acerca del punto de vista epistemológico, observamos que las interpretaciones habituales de los estudiantes suelen entramparse en un dualismo entre agente/estructura y constructivismo/determinismo. No hay dudas de que siempre los estudiantes tienen hipótesis o interpretaciones acerca de que existe una relación entre “el individuo” y “la sociedad”. Incluso hay hipótesis acerca de los sentidos de esta relación: algunas veces, enfatizando el peso de lo social (“la sociedad te determina”, “la sociedad te obliga”, etc.) y otras veces, acentuando el rol del individuo, sobre todo a partir de la exaltación de la voluntad individual (“si querés, podés”, “nadie te obliga”, etc.). En todo caso, lo que no suele aparecer con el grado de complejidad necesario es el carácter del vínculo entre ambos niveles, cuya consideración problematizaría estas posiciones dualistas. En tal sentido, resulta fundamental no perder de vista la consideración de los entramados de interdependencia que se construyen en la relación entre individuos, que proveen a la sociología su perspectiva cognitiva específica, de la cual derivan las preguntas y sus principios de interpretativos (Bauman y May, 2007).

Al analizar las escrituras, rastrearemos estos posicionamientos y sus transformaciones utilizando algunas denominaciones como, por ejemplo, la de “deterministas” o “estructurales” para caracterizar las construcciones que explican las situaciones de pobreza exclusivamente desde las estructuras sociales y, por otro lado, las “meritocráticas” para referirnos a explicaciones asentadas en el individuo automotivado (Bauman y May, 2007). Las explicaciones meritocráticas asocian la distribución de recompensas sociales a los diferenciales de esfuerzo y talento individual. Estas concepciones en la disciplina fueron desarrolladas desde las teorías de la estratificación social estructural funcionalistas (Marrero, 1992), pero a la vez tuvieron una fuerte pregnancia en los discursos del sentido común, que aún conservan.

Buscaremos ver en qué formas las estudiantes pueden reconstruir conocimientos de modo ajustado o compatible con el conocimiento disciplinar, tanto en su nivel sustantivo como en su perspectiva cognitiva o epistemológica. Para caracterizar las producciones de las estudiantes en torno a la compatibilidad o ajuste con el contenido enseñado, utilizaremos algunos términos que dan cuenta de esta aproximación, como ajustado, inexacto, entre otros. Por supuesto, no son utilizados basándonos en la posibilidad de medir el grado en que se

⁹ Reproduciremos las escrituras de las alumnas respetando su puntuación y uso de mayúsculas. Se normalizó la ortografía para facilitar la lectura y el análisis.

acerca o se alejan, sino como un modo de dar cuenta de la compatibilidad entre las reconstrucciones de las alumnas y el conocimiento disciplinar.

La segunda vertiente en la que asentaremos nuestro análisis es la de la mirada didáctica. Como explicitamos anteriormente, nuestro diseño de investigación está asentado en la metodología de la investigación propositiva de las didácticas específicas, que propone un estudio sistemático de proyectos de enseñanza. Desde este enfoque, observamos la interacción entre las intervenciones docentes y las producciones de los estudiantes, analizándolas a la luz de este intercambio. Pondremos el foco en la coconstrucción de las consignas para la escritura, así como las intervenciones del docente y de las estudiantes en las oportunidades de intercambio oral, observando las oportunidades de transformación del conocimiento que ofrecen. El análisis de las escrituras se produjo en el marco más general del análisis de datos de la investigación propositiva en didáctica específica, donde:

El proceso de investigación opera por comparación entre un análisis a priori del funcionamiento de un dispositivo de enseñanza y un análisis a posteriori sobre sus “efectos” observables en la acción. Por efectos no deben entenderse resultados observables y medibles en el aprendizaje de los niños —aunque no necesariamente estén excluidos— sino todo aquello que permite comprender mejor por qué suceden los fenómenos que ocurren en el aula, jamás idénticos a la acción que se ha planificado: por qué maestros y maestras reformulan una y otra vez las consignas en el transcurso de la clase; por qué algunos alumnos parecen hacerse cargo rápidamente de sus aprendizajes mientras otros no llegan a involucrarse de manera genuina; qué condiciones se generan desde la enseñanza para que los conocimientos y saberes inicialmente comprendidos por pocos se expandan a más alumnos en el transcurso del proceso de enseñanza; qué condiciones obstaculizan ese proceso, etc. (Castedo *et al.*, 2021, p. 39)

Escrituras iniciales: primeras ideas en torno a la pobreza

Las escrituras iniciales se produjeron en la clase 1, en la que las dos estudiantes que estamos siguiendo,¹⁰ Nina y Candela, eran las únicas alumnas presentes. La consigna de escritura se fue conformando en una coconstrucción (Lerner y Larramendy, 2023). Si bien la pregunta consensuada en la planificación con el profesor fue *¿qué significa ser pobre?*, en la primera enunciación en clase la transformó en: *¿qué es la pobreza?*¹¹ Es probable que este cambio haya dado forma, además de otros factores que analizaremos, a un sesgo estructural en las respuestas de ambas alumnas. En esta coconstrucción, también hubo precisiones acerca del contenido (el profesor reforzó la idea de que escriban lo que ellas piensen, que no hay una respuesta que esté bien o mal) y la extensión (ellas consultaron también si tenían que escribir mucho, y el profesor les dijo “todo lo que consideren, todo lo que sepan sobre la pobreza... lo que opinen”). Como resultado de estas intervenciones, aparecen en tensión el propósito de escribir lo que piensan con el de escribir lo que saben. Les llevó tiempo iniciar la escritura, posiblemente por lo novedoso de la propuesta y del tema. Cuando Nina terminó de escribir, le dio la hoja a Candela para que lea. Candela la leyó y respondió: “está bien...”.

¹⁰ Para un análisis global de todas las escrituras producidas en el marco de las propuestas de enseñanza, ver Hoz y Molinari (2022).

¹¹ Posiblemente este cambio se haya debido a que el profesor a cargo de la clase participaba por segunda vez en la puesta en aula de esta propuesta. Al interior del equipo, y en conjunto con el profesor, denominábamos a la propuesta como “la propuesta de pobreza”.

Escritura inicial de Candela

Para mí pensar la pobreza es la necesidad de personas en un país, o también escasos recursos llevan a un país empobrecido, cuando aumenta la tasa de interés también se podría decir que un país está en el rumbo de la pobreza.

La pobreza inicia cuando aumentan los alimentos, los transportes, la tasa de interés y cuando el país queda en deuda, por esta causa el país no puede desarrollarse y avanzar y las consecuencias son que los ciudadanos no puedan abastecer sus necesidades, llevando al país a la pobreza.

Las personas que más afectadas quedan son las de clase baja, ya que al verse en esas circunstancias le quitan la probabilidad de estudiar, trabajar y limitando aún más las necesidades.

En la escritura inicial de Candela, aparecen pistas sobre los marcos asimiladores (en los que se incluyen las representaciones sociales)¹² que intervienen en la construcción de esta respuesta. A diferencia de la puesta a prueba en otra escuela el año anterior (2018), en la que aparecieron de modo muy persistente interpretaciones meritocráticas, en este desarrollo, el contexto de una inflación creciente y una campaña electoral que ponía en la mesa de discusión la importancia de la regulación del Estado sobre la vida social promovió la aparición de otro tipo de ideas que intervienen en las interpretaciones: por ejemplo, Candela coloca las causas de la pobreza en el *aumento de los alimentos, transportes, tasa de interés y en la deuda*. Sostiene, además, que la pobreza “se inicia”, y atribuye ese momento a las características de la coyuntura social y económica. Las causas de la pobreza se ubican a nivel del sistema con un sentido determinista (mencionando como variable intermedia la imposibilidad del país de desarrollarse), sistema que la estudiante pareciera concebir de un modo personalizado (*le quitan*). La situación del país determina las “probabilidades” de la clase baja (estudiar, trabajar, que aparecen como la vía de la movilidad social). Estos son los únicos sujetos sociales que aparecen mencionados de modo particularizado y lo hacen en su calidad de personas “afectadas”. No sabemos si son los mismos que están mencionados como ciudadanos en el párrafo anterior, aunque en el sentido global del texto pareciera ser que sí. Por último, establece una relación directa entre pobreza y trabajo, en la que el profesor profundizará y retomaremos al analizar los intercambios de clase.

Escritura inicial de Nina

¿Qué es la pobreza?

Para mí la pobreza es la necesidad, y el país es el responsable de las necesidades del pueblo, porque el país debería de dar más trabajo y oportunidades a los ciudadanos, El país no ayuda al pueblo, Aumentando la deuda de los alimentos, sube, etc.

Así el pueblo se va yendo a la pobreza derrumbándose porque no da trabajo. y sólo Aumentan todas las cosa. Creo que el pueblo necesita ayuda para salir de la pobreza, si hubiera más trabajo en menos Aumentos el pueblo saldría adelante.

También el país, debería de dar oportunidad, para los que quieran trabajar estudiar, deberían de poner más hospitales y escuelas para el pueblo.

En la escritura de Nina, la causa principal está puesta en una entidad sistémica que actúa determinando lo que sucede: el país, que opera como un ente personalizado. Intervienen representaciones sociales del contexto económico, fundamentalmente el aumento de precios. También, como referencia a esta coyuntura, Nina da cuenta de la falta de trabajo como elemento importante: “Así el pueblo se va yendo a la pobreza derrumbándose porque no da

¹² Nos referenciamos en el análisis de Castorina y Kaplan (2003) sobre las vinculaciones entre la Teoría de las Representaciones Sociales y la concepción constructivista del desarrollo cognoscitivo, que postula que las representaciones sociales que se elaboran en el marco de las interacciones sociales de los grupos de los niños y niñas forman parte son constitutivas también de los marcos epistémicos desde los que construyen el conocimiento.

trabajo y sólo aumentan todas las cosas". También hay un factor de orden moral que agrava la situación para Nina, que es la falta de ayuda y de oportunidades que el país debiera ofrecer. Hay una dicotomía entre país y pueblo, que aparecen escindidos y excluyentes. El trabajo es, en esta escritura, también un factor explicativo central y quien da trabajo es el país. Por otro lado, aparece la palabra *oportunidad*, que entendemos por esta y otras experiencias en aula como una idea "bisagra". Implica pensar un vínculo, una articulación, un canal de paso entre lo individual y lo social. Puede asimismo articular contradictoriamente esas dos fuentes explicativas que tienden a la totalización y son excluyentes (el actor lo es todo/el sistema lo es todo). En esta respuesta, la oportunidad aparece conformada estructuralmente (algo o alguien impersonal, un conjunto de fuerzas, la crea), pero abre la puerta a que alguien la ocupe. Además, se observa un componente moral en el modo de concebir estas articulaciones, propio de la ingenuidad que suele comportar la mirada de los chicos y chicas del mundo social.

En los intercambios que siguieron a la escritura en esta clase, podemos recuperar algunas interpretaciones de las alumnas que amplían lo que aparece parcialmente en las escrituras. Destacaremos a continuación un fragmento en el que, a partir de las intervenciones del docente, podemos ver qué contenido tiene para ellas la explicación estructural y qué problemas presenta para entender el fenómeno de la pobreza.

Candela: También puede ser cuando el país queda en deuda y no se puede desarrollar ¿no? Y si no se puede desarrollar no puede dar trabajo.

Nina: O sea cuando un país tiene mucha deuda, entonces los que terminan pagando la deuda son el pueblo, los ciudadanos.

Profesor: Muy interesante. Cuando el país tiene deuda...

N: (dicta al profesor que está escribiendo en el pizarrón)... el que termina pagando es el ciudadano.

P: Cuando el país tiene deuda....

N: ...el pueblo lo termina pagando. Eso es verdad, profe.

P: Y una pregunta ¿qué es el pueblo? ¿quién es el pueblo? ¿somos todos los ciudadanos?

C: Un conjunto de personas.

P: ¿Todas las personas? ¿algunas?

C: Si, todos profe.

P: Todos los que conformamos el país.

C: Si.

P: (lee lo que anotó en el pizarrón) Cuando el país tiene deuda, el pueblo lo termina pagando. Ahora bien, que todo el pueblo termine pagando o que termine recayendo en el pueblo ¿significa que todos van a ser pobres? ¿algunos?

N: La mayoría profe. Porque los que tienen buenos estudios, buen trabajo, van a estar bien. Y los que no tienen trabajo se joden.

En este diálogo, vemos cómo en la explicación inicial no hay sujetos, sino entidades: país, pueblo. El país tiene deudas y las termina pagando todo el pueblo. Cuando el profesor indaga en la idea de pueblo, aparecen vagamente las personas: el país se endeuda (entidad), el pueblo somos todos y lo pagamos; y así nos hacemos pobres. A medida que el profesor sigue preguntando se advierte un matiz, aparecen sujetos más específicos. Nina dice "la mayoría" y agrega que hay un conjunto que no va a ser pobre, los que tienen buenos estudios y trabajos. En este diálogo, el profesor interviene para hacer notar a Nina estas imprecisiones en torno a la definición de los actores. Ella hace un esfuerzo en responder a las preguntas, pero no sabemos aún si sus inconsistencias dan lugar a algunos ajustes en su forma de ver la cuestión.

En el siguiente fragmento, observaremos cómo interpretan la idea de oportunidad y de qué modo les sirve, eventualmente, como canal de comunicación entre esos dos esquemas explicativos. Candela había mencionado unos instantes atrás que escuchó en los medios de comunicación "que este gobierno decía que los chicos pobres no podían ir a la facultad a

estudiar”.¹³ En este aspecto concreto, como es el de la educación, a las chicas les es más fácil advertir que los sujetos construyen los fenómenos sociales.

P: Entonces las oportunidades en ese sentido están, después podemos pensar si en el camino todos llegan a ir a la universidad.
C: Eso también dependería del esfuerzo de cada persona
P: O sea, ¿que tiene que ver más con una cuestión más personal?
N: O sea, la decisión de una persona. Si quiere ser algo, ser alguien en la vida, puede ser, que llegue a donde quiere llegar.
Observadora: Entonces las oportunidades en ese caso son iguales para todos, depende de la elección de cada persona. Ahora recién dijo Nina de la decisión, y vos Cande usaste otra palabra, no dijiste decisión...
P: El esfuerzo
C: El esfuerzo y querer. El esfuerzo y tener la decisión, la voluntad de hacer lo que quiere hacer
O: Pero entonces puede haber gente que sostenga su condición de pobreza porque le falta esfuerzo. ¿Eso sería? ¿O le falta decisión?
N: O le falta decisión.
P: Para vos Cande, ¿es así?
C: No profe, no depende todo del esfuerzo de la persona.
P: ¿De qué depende?
C: Del país también.... depende del país.
P: ¿Como que hay un poco y un poco, decís?
C: Si (...)
P: Entonces eso lo puedo poner. Que hay un poco de esfuerzo. Digamos, en algunos casos, les parece que la pobreza puede llegar a tener que ver con la falta de esfuerzo.
Ambas: Si
P: Por ahí lo de los estudios, estábamos hablando más de eso.
N: O sea tenés que tener decisión, y de luchar lo que querés ser. Porque si no decidís no vas a ser nada.
C: Lo que pasa que también, profe, el gobierno te tiene que dar una posibilidad de poder seguir adelante. Un apoyo del gobierno.
N: O sea te ayuda, pero no te ayuda mucho, pero tu también tienes que dar un paso de buscarte un trabajo y seguir estudiando. No, solamente que te den eso y decir, no, no me alcanza con lo que me ayuda.
O: Pero hay un montón de gente que estudia y no tiene que trabajar. Estudian nada más.
N: Igual le alcanza con lo que le ayuda el gobierno. O sea hay algunos que sí le ayudan, y hay algunos que no tienen e igual siguen estudiando.
C: ¿Entonces qué profe? ¿Todo depende del gobierno?
N: O sea, no todo dependería...
C: Porque depende gran parte del gobierno, pero otra parte de nosotros.
N: O sea tiene que ser mitad y mitad.
C: ¡80 por ciento!

En estos intercambios, al lado de la explicación más determinista que venían sosteniendo con sus escrituras iniciales, aparece una clave explicativa que es casi opuesta: la meritocrática. En este intercambio sobre el estudio, una cuestión en particular y que además pareciera interpelarlas directamente, se ponen en tensión y se muestran las contradicciones de una mirada meritocrática basada en el esfuerzo individual y una mirada estructural, sostenida en figuras como el gobierno o el Estado. Las intervenciones de Nina en este intercambio parecen cuestionar los alcances de la ayuda del Estado, valorando el esfuerzo individual (“Hay algunos que no tienen ayuda e igual siguen estudiando”). Candela se sitúa más en una explicación estructural, por ejemplo, cuando sostiene que si consideramos qué depende del gobierno y qué de nosotros, atribuye un 80 % al gobierno. A partir de las intervenciones del

¹³ Hace referencia a los dichos de la entonces gobernadora María Eugenia Vidal a propósito de las universidades del conurbano.

docente que pide argumentaciones y repregunta, dejando en evidencia contradicciones, se da lugar a nuevas preguntas.

Podemos identificar que hay algunos indicadores que nos permiten pensar que estas escrituras iniciales y los intercambios que posibilitan sirvieron para preguntarse, construyendo un problema en común, y para seguir el pensamiento de las chicas. ¿Qué hubiera pasado si se hubiera planteado la pregunta sin la situación de escritura? Es posible que el tipo de interpretaciones que hubieran circulado no hubieran variado mucho en su contenido: sostener ambos extremos explicativos, uno u otro, o a la vez ambos de manera contradictoria, es algo que vemos habitualmente en clases de Sociología. La escritura permitió, sin embargo, posicionarse ante la pregunta, responsabilizarse por su respuesta y fijar un punto de partida para la confrontación con otras interpretaciones.

Escrituras finales

Las escrituras finales tuvieron lugar en la última clase del desarrollo de la propuesta. Las estudiantes no se animaron a compartir oralmente sus respuestas y la clase se dio por finalizada luego de la escritura, con lo cual no disponemos de intercambios para cotejar el análisis. De todos modos, creemos que es valioso analizar las escrituras y efectuar una comparación con las iniciales, reponiendo el diálogo con algunas actividades a lo largo de la propuesta. Antes de la escritura, y ante la presencia de una estudiante que había estado ausente en todas las clases anteriores, se realizó un intercambio en el que las estudiantes fueron mencionando algunas ideas que consideraban principales y que el profesor anotó en el pizarrón. Es una actividad que sirvió para un doble propósito: por un lado, para poner en contexto a la compañera que había estado ausente y, por otro, para explicitar algunos contenidos relevantes por tener en cuenta para responder la consigna. En el análisis, veremos que estas escrituras en el pizarrón operaron en alguna medida como coconstrucción de la consigna, porque las utilizaron parcialmente como insumo para sus producciones. Las reproducimos a continuación:

QUÉ ES SER POBRE

- Marginal
- Desigualdad de clase
- Falta de oportunidades
- Canasta básica alimentaria
- NBI

Les proponíamos, ahora, escribir una nueva respuesta, teniendo la original a mano, para poder volver a pensar la pregunta luego de todo el recorrido. No les solicitábamos necesariamente reelaborar la respuesta inicial, sino que podían tenerla a disposición para revisar cuáles eran sus ideas cuando comenzamos el recorrido. El profesor entonces les pide que vuelvan a responder la pregunta, que esta vez es enunciada como “*¿qué es ser pobre?*”.¹⁴

¹⁴ En esta ocasión, se sostiene parcialmente la pregunta originalmente planificada (esta era: *¿qué significa ser pobre?*), probablemente debido a que en las reuniones intermedias con el profesor identificamos el cambio de la consigna en la primera clase como algo que no favorecía la perspectiva que queríamos imprimir al recorrido.

Para seguir las huellas de la enseñanza en la escritura, haremos un sucido recorrido por lo que ocurrió en el conjunto de clases desarrolladas. En la clase 1, se abordó la pregunta problematizadora (situación de escritura individual e intercambio) y se exploró el cuestionario para individuos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de INDEC. En la clase 2, a la que asistieron alumnas que habían estado ausentes la clase anterior, se repitió la situación de escritura individual e intercambio sobre la pregunta, se leyó y analizó la definición de línea de pobreza del INDEC, y, a la luz de esta nueva noción, se reelaboró el trabajo con el cuestionario de la EPH. En la clase 3, hubo solo una alumna presente, que no había asistido la clase anterior, cuyo diseño se replicó entonces con ella. En la clase 4, se abordaron las nociones de Canasta Básica Alimentaria (CBA) y Canasta Básica Total (CBT) y la idea de adulto equivalente, ahondando en su construcción metodológica. Iniciamos, además, el abordaje de la pobreza como una categoría dinámica y heterogénea, así como también su dimensión subjetiva, a través de lecturas de testimonios extraídos de Minujin y Kessler (1995), seguidos de intercambios cuyo propósito se orientó a construir una interpretación colectiva. Se introdujo el método de las necesidades básicas insatisfechas, y se sistematizó una comparación entre ambos enfoques de medición a través de la lectura de dos fragmentos de textos académicos (Ortale y Eguía [2007] y Del Cueto y Luzzi [2009]). En la clase 5, nos aproximamos a la dimensión cualitativa e histórica de la pobreza a partir de la lectura y comparación de historias de vida de diferentes momentos históricos: una, de Raúl González Tuñón (Salas, 1975) y otra de Mayra Arena (2018). Luego, en otra aproximación a la característica experiencial y multidimensional de la pobreza, hubo una situación de lectura de un fragmento de un texto de Semán (s.f.). Para finalizar, se propuso la actividad de escritura final.

Escritura final de Nina

Para mí ser pobre, es cuando no tenés un techo, un trabajo. Sin poder conseguir la canasta básica alimentaria, estar sin cuidado, sin estudio, no poder ir a un hospital si no tiene para pagar.

En cambio si tiene techo un trabajo, cuando tiene un trabajo ya puede traer algo de canasta básica para el hogar, en cambio ahora hay hospitales públicos para todos, escuela pública para todos, ya depende de la persona de decidir y conseguir salir adelante poco a poco. De poder estar mejor consiguiendo tener casa propia un techo estable, alimentación, estudio, trabajo, cuidado para así poder salir de la pobreza. Digamos ahora hay mucha ayuda para los que están sin casa sin comida, si quiere y se propone ya depende de uno salir adelante. Hay la ayuda de planes, con eso también podrían salir de la pobreza trabajando. Poco a poco que en la vida todo se puede.

En primer lugar, en esta escritura, hay elementos para pensar que Nina asume una posición de autoría (Larramendy y Conde, 2023a): luego de formar parte de situaciones de enseñanza, es interesante que no responda en esta instancia diciendo “lo que dicen los otros”, sino entrando esos aportes con su propia voz. Por otro lado, ahora el sujeto tiene una posición mucho más determinante: de no considerarlo pasa a explicar en gran medida a partir de él (“si quiere y se propone puede salir adelante”; “poco a poco que en la vida todo se puede”). Este aspecto, que representa un cambio con respecto a su escritura inicial, aparece en sus intervenciones en el intercambio oral luego de la primera escritura, pero, en esta ocasión, genera una nueva interpretación sobre la relación entre ayuda y esfuerzo individual.

El componente moral aparece bastante más fuertemente que en su escritura inicial, explicitado en posiciones meritocráticas. Complejiza lo que para ella era el sistema (“el país”), mencionando la escuela pública, el hospital público y los planes sociales. Sin embargo, para sostener que hay una acción posible por parte de los sujetos, necesita hacer una transformación en el rol que juega ahora el sistema. En su escritura inicial, era completamente negativo pero determinante, en cambio, ahora dice que “hay ayuda” o

“planes”. Esta vez Nina deja de lado la palabra oportunidad. Si bien la multidimensionalidad ya aparecía en la respuesta inicial, suma ahora el aspecto del cuidado que refiere a una dimensión más experiencial (asumimos que ligado a una lectura del texto de Semán). Advierte matices en las situaciones de pobreza y su heterogeneidad, considerando distintas posibilidades y experiencias de vida (se puede tener techo y trabajo y traer “algo de la canasta básica para el hogar” —podemos inferir, no llegar a completar esta canasta básica—), creemos que como efecto de la lectura de los relatos extraídos de Minujín y Kessler. Recupera, a su vez, el aspecto dinámico de la categoría en términos de “salir” de la pobreza. De modo inexacto, también aparece un concepto de la metodología de la medición de la pobreza, la CBA. En esta reconstrucción conceptual, se advierten matices, se complejiza (no hay una entidad —país, gobierno, Estado— que determina la existencia de un conjunto de pobres), lo cual nos da elementos para pensar que, en esta nueva escritura, pudo avanzar en dar un lugar a la tensión entre el sujeto y la estructura, revisando sus conocimientos sobre esta relación y construyendo una nueva interpretación que, aunque no del todo ajustada, es más compleja.

Escritura final de Candela

Cuando hablamos de la pobreza podemos decir que se trata en general de las necesidades de las personas, cuando una familia no llega a cubrir la canasta básica, por ejemplo los alimentos que son más importantes (pan, fideos, leche), etc.

Aunque también teniendo en cuenta otras necesidades que no cubre la canasta básica por ejemplo tomar un remís en caso de urgencia, comprar cosas de higiene, arreglos para la casa, etc.

La palabra pobre también es mal vista para la clase alta haciendo una gran discriminación y desigualdad de oportunidades. Por ej.:

- conseguir un trabajo para una persona pobre va hacer mal vista ya que piensan que no tiene estudios o educación y crean una gran desigualdad.
- llegar a ir a la facultad a una persona que no anda bien económicamente le va a complicar, ya que no alcanza para cubrir los gastos de estudio, transporte, etc.
- ser pobre es ser indigente ya que no cubre la canasta básica...
- ser pobre vivir en miseria por ejemplo no tener una vivienda digna...
- no tener acceso a la educación.
- no tener acceso a la salud, medicamentos.

No tener la igualdad de trabajo, por ej.:

- las personas que trabajan en blanco y otras en negro.
- que el gobierno no les pague a las chicas que hoy en día quedan embarazadas a las 14 porque son menores.

el estado de oportunidades de algún modo, pero con lo que da no ayuda a las personas. Por ejemplo, da un bono de alimentos de \$5000 pero las personas no cubren mucho sus necesidades ya que la economía no está bien porque siempre aumentan los alimentos y Los sueldos siguen estando igual.

Para mí pensar la pobreza tiene solución:

Pero dependería del gobierno y otra parte de los ciudadanos. Por ejemplo: dando bonos, aumentando Los sueldos para que pueda cubrir la canasta básica total. Aunque si lo pensamos en un contexto general... si el país está en deuda es muy posible que afecte a todos los ciudadanos.

Si uno se propone salir de la pobreza puede lograrlo siempre y cuando haya un notable esfuerzo de uno mismo y una cierta ayuda del Estado hacia ellos.

Candela da una respuesta notablemente rica y compleja. Da lugar a la modificación de la consigna en esta clase (ser pobre), pero sostiene también la respuesta por la pobreza. En este caso, no utiliza “para mí” como en su respuesta inicial, pero si “cuando hablamos”, expresión que la incluye y es una marca de autoría en la construcción de conocimiento. A su vez, utiliza “para mí” para proponer una posible solución a la pobreza, que opera como una reflexión personal sobre el tema. Candela ahora hace jugar un rol importante en su

explicación a conceptos metodológicos: habla de necesidades, de CBA y sus componentes, recupera parcialmente la relación entre esta y la CBT. Cuando menciona esas “otras necesidades que no cubre la canasta básica”, repone varios ejemplos del mencionado texto de Semán. Hay un error conceptual interesante: “ser pobre es ser indigente ya que no cubre la canasta básica”. En clase, al abordar la construcción metodológica, diferenciamos la noción de indigencia de la de pobreza. Posiblemente por la frase que prosigue, Candela no está equiparando pobreza e indigencia, sino que está queriendo decir que ser indigente es también ser pobre. Hay también una referencia lateral a los ingresos —parte fundamental de la construcción metodológica— cuando menciona “bonos de alimentos de \$5000”.

Podemos señalar que mantiene la idea de asociar deuda del país y pobreza de los ciudadanos. Se deja un poco de lado la equiparación de tener trabajo con no ser pobre, considerando que hay distintos tipos de trabajo (en blanco o en negro). Hay asimismo una reflexión sobre el carácter relacional de la pobreza (“la palabra pobre es mal vista por la clase alta”) y su multidimensionalidad. Conserva en su explicación la presencia de los factores estructurales, pero en diálogo con la agencia de los individuos, tanto para entender las causas de la pobreza como para pensar su solución. Para salir de la pobreza —una noción dinámica—, se tienen que articular dos cosas: “notable esfuerzo de uno mismo” y “una cierta ayuda del estado hacia ellos”. El peso del movimiento parece estar puesto en los “ciudadanos”, en que se lo propongan y hagan el notable esfuerzo. Es decir, parece que es difícil “salir” aun con ganas y con ayuda. Continúa, como se dejó entrever en los intercambios de clase, sosteniendo que la ayuda o asistencia del Estado es insuficiente y debería ser mayor. Es llamativa también la contraposición entre ese “uno” que hace el esfuerzo y esos “ellos” que son ayudados. Posiblemente, esta distinción obedece a la dificultad subjetiva de verse asociada al lugar de pobreza.

A modo de cierre

Como síntesis de los resultados del análisis, podemos decir que, en las escrituras finales, las alumnas dan cuenta de avances en la construcción de conocimiento sociológico. Fundamentalmente, pueden aproximarse a poner en cuestión y transformar las explicaciones usuales de dos extremos en las que, o lo social se explica como consecuencia de la acción del individuo automotivado, o el individuo está completamente determinado por la sociedad. Pensar complejamente la relación individuo-sociedad es poder dar lugar al punto de vista sociológico. Muestran indicios de la apropiación de los contenidos y una complejización de algunas ideas esbozadas en las escrituras iniciales, lo cual les permite, en la instancia final, una producción con mayor elaboración conceptual, con un amplio abanico de dimensiones, donde juegan un papel los sujetos y donde lo estructural aparece de modo más complejo. Creemos que estas posibilidades que aparecen en las escrituras finales están asentadas en las que se abrieron en la escritura inicial, que favorecieron la problematización del contenido y el posicionamiento en un lugar de autoría.

Nos queda aún preguntarnos si las escrituras finales tuvieron un carácter epistémico. ¿Cómo podemos saber si el hecho de tener que escribir ocasionó modificaciones en sus conocimientos? Las características de la situación de escritura son limitantes para tener datos al respecto: son individuales y esto nos resta posibilidades de tener registros de diálogos que nos den indicios sobre qué implicó para ellas la escritura. Podría ser bien que ellas hayan “dicho lo que sabían”, que ahora era mucho más en virtud de todas las situaciones de enseñanza de las que formaron parte, en un modelo de “decir el conocimiento”. No obstante, tenemos elementos para pensar que esto no fue así y que el desafío de la escritura final, en la que nuevamente tuvieron que explicar su posición, las enfrentó a revisar sus interpretaciones. La posibilidad de escribir reflexivamente, como analiza Miras (2000), está directamente

relacionada con lo que el escritor sabe del contenido sobre el que escribe. En la producción de Nina, tenemos indicios de que volver a enfrentarse a este problema de escritura representó un problema de conocimiento, porque pasó de una posición determinista en su escritura inicial a una meritocrática en otros momentos de las clases desarrolladas y, en esta escritura, pudo tratar de tensionar ambas. Candela, que en su escritura inicial se posicionaba fuertemente del lado del sistema como explicación, en el recorrido, siguió sosteniendo esa posición y, al volver a enfrentarse al desafío de escribir, representa de un modo mucho más vívido a los sujetos, poniéndolos en diálogo con la explicación estructural. A su vez, se da para sí una tarea compleja, que es la de proponer una solución para este problema social.

Creemos que son escrituras reflexivas que, si bien retoman, no se limitan a definir o escribir lo que se recordaba de lo que vieron en clase. Por ejemplo, si bien aparecen algunos conceptos del listado en el pizarrón en las escrituras, lo hacen en el contexto de elaboración de ideas propias. Pensamos también que las producciones contienen interpretaciones originales, y si bien son escrituras individuales y no podemos dar cuenta de lo que pensó cada una de las estudiantes mientras escribían, sí tenemos indicios para creer que la escritura representó un desafío frente al cual tuvieron que elaborarlas, y que este desafío las llevó a establecer un diálogo con los otros materiales. Como vimos, las interpretaciones que surgen en estas escrituras no aparecen de modo acabado en sus intervenciones en el desarrollo de las clases.

Si bien este artículo reconstruye aspectos parciales en torno al análisis de las escrituras, nos permitió llegar a nuevas preguntas a la vez didácticas y metodológicas. Entre ellas, y a la luz de análisis recursivos de las clases, contribuyó a preguntarnos por la vinculación entre las escrituras y la problematización, y la relación entre escribir y construir conocimiento sociológico. En términos de metodología de la investigación didáctica, nos preguntamos por los alcances de las escrituras individuales, el carácter opaco de la escritura y las dificultades que supone para establecer cuándo y cómo se transforman los conocimientos. Estas preguntas poseen diferentes alcances. Algunas son parte de nuestra investigación didáctica, mientras otras rebasan sus límites, pero abrirlas ofrece un marco para considerar reflexivamente las situaciones de escritura que proponemos con el objetivo de llegar a criterios didácticos más ajustados para la enseñanza de la sociología en la escuela media.



Frenada, óleo. Jimena Cabello

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, 16. Universidad Nacional del Litoral y UNLP.
- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*, (43). 12ntes.
- Arena, M. (10 de marzo de 2018). El beneficio de ser pobres. [Publicación de estado]. *Facebook*. <https://www.facebook.com/mayra.arena.9/posts/1604780099589845> Consultado el 7/8/19.
- Bauman, Z. y May, T. (2007). *Pensando sociológicamente*. Nueva Visión.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar o terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1990). Una ciencia que incomoda. En *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Cafiero, B. (2022). Propuesta de enseñanza: ¿Qué significa ser pobre? *Aportes a la educación en las Ciencias Sociales* de la revista *Didáctica. Educación Media*, (13).
- Cafiero, B. y Hoz, G. (2022). Una propuesta de enseñanza sobre pobreza. En I. Siede (Coord.), *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. HomoSapiens Ediciones.
- Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 74). <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/17>
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Condenanza, L. y González, M. (2022). Recursos y estrategias en las prácticas usuales de enseñanza de Sociología. En I. Siede (Coord.), *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. HomoSapiens Ediciones.
- Corcuff, Ph. (2013). *Las nuevas sociologías*. Siglo XXI Editores.
- Dawe, A. (1988). Las teorías de la acción social. En T. Bottomore y R. Nisbet (Comps.), *Historia del análisis sociológico*. Amorrortu Editores.
- Del Cueto, C. y Luzzi, M. (2009). Rompecabezas: transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008). Biblioteca Nacional.
- Eguía, A. y Ortale, S. (Coords.). (2007). *Los significados de la pobreza*. Biblos.
- Elias, N. (1999). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Giddens, A. (1991). Sociología: problemas y perspectivas. En *Sociología*. Alianza.
- Hoz, G. y Molinari, V. (2022). La lectura y la escritura como herramientas para la enseñanza de la Sociología. En I. Siede (Coord.), *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. HomoSapiens Ediciones.
- Lahire, B. (Dir.). (2006). *¿Para qué sirve la sociología?* Siglo XXI Editores.
- Larramendy, A. (2017). *Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que escriben*. En Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Ed. Joaquín Rodríguez Cordeu. Universidad de Mar del Plata.
- Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023). *Clase Nro. 3: Escribir para aprender en las clases de Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Sociales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023a). *Clase Nro. 4: Consideraciones sobre la autoría en la construcción de conocimiento social en la escuela. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Sociales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3).
- Lerner, D. y Larramendy, A., (2023). Escribir y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5).
- Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K. (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jacob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital*

de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.

Marrero, A. (1992). *Introducción a la Sociología*. FCU.

Martuccelli, D. (2006). Lecciones de sociología del individuo. PUCP. http://departamento.pucp.edu.pe/cienciassociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf

Minujin, A. y Kessler, G. (1995). Cayéndome, cayéndote. En *La nueva pobreza en Argentina*. Planeta.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.

Salas, H. (1975). *Conversaciones con Raúl González Tuñón*. La Bastilla.

Sautu, R. (2003). *Todo es Teoría*. Lumiere.

Semán, P. (s. f.). Pobres somos todos. *Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/pobres-somos-todos/>

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

Siede, I. y Cafiero, B. (2022). Alternativas y enfoques didácticos para enseñar Sociología en la educación secundaria. En I. Siede (Coord.), *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. HomoSapiens Ediciones.

Wright Mills, C. (1964). *La imaginación sociológica*. FCE.