

- Cafiero, Belén. IdIHCS (FaHCE / UNLP). belecaf@gmail.com . Doctora en Ciencias Sociales.
- Molinari, Victoria. UNLP. molinari.victoria@gmail.com. Profesora de Sociología.
- Saman, Francisco. UNLP franciscosaman@gmail.com. Profesor de Sociología.

“¿Otra vez esa pregunta?”. Escribir en las clases de Sociología.

1. Introducción

En esta ponencia nos proponemos investigar el rol de la escritura en la enseñanza de la Sociología en el nivel secundario, así como las huellas del proceso de aprendizaje que se hacen observables a través de las producciones escritas de los y las estudiantes. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Alternativas de la enseñanza escolar de la Sociología* (IdIHCS/FaHCE/UNLP) en el que se desarrollaron y pusieron en marcha dos propuestas de enseñanza para quinto año de escuela secundaria, centradas en las preguntas: “¿Por qué se diferencian los grupos sociales?” y “¿Cómo se hace rica la gente rica?”, en dos escuelas de la ciudad de La Plata durante el año 2023. Estas propuestas se construyeron y se pusieron en aula de modo colaborativo con docentes a cargo de la asignatura. La investigación del desarrollo de estas propuestas apunta a elaborar criterios didácticos para la enseñanza de la Sociología, analizando su funcionamiento en diálogo con las transformaciones en los conocimientos de los estudiantes sobre los contenidos y su aproximación al punto de vista sociológico. Nuestro objetivo es elaborar criterios didácticos que puedan orientar la enseñanza de la Sociología, a través del análisis de cómo las propuestas influyen en la construcción de conocimientos de los estudiantes y su acercamiento al enfoque sociológico. Así, este trabajo se concentra en la escritura como una herramienta para la construcción del conocimiento, evaluando su potencial para fomentar no solo la comprensión de contenidos, sino también la reflexión crítica y el desarrollo de una mirada sociológica.

2. ¿Para qué escribir en clases de Sociología?

En términos de las situaciones de escritura específicamente, la investigación busca indagar en la construcción conceptual que se genera al materializar las ideas en el papel, y los puentes entre sus producciones y los temas discutidos en clase. En el diseño de cada propuesta incluimos dos situaciones de escritura individual sobre la pregunta problematizadora, una al inicio y una al final. Tomaremos como registro las escrituras que se produjeron en el marco de estas situaciones y las analizaremos teniendo en cuenta las extensiones de los textos, los tópicos

abordados, las relaciones establecidas entre conceptos y la posición asumida por los estudiantes respecto a los temas tratados.

Las prácticas de escritura en el ámbito escolar suelen tener un carácter instrumental, enfocadas en plasmar lo entendido de un texto, evaluar la comprensión de un tema o acreditar saberes. Estos usos habituales en general no tienden a producir aprendizajes, y muchas veces se llevan a cabo motivados por la costumbre. La Sociología comparte con la Historia como disciplina escolar las características del uso habitual de la escritura que, como señala Aisenberg (2012), se da mayormente en el marco de ejercicios que se instituyen como “costumbres didácticas”. Se escribe, en general, para controlar las lecturas, tener ocupados a los chicos en una tarea o para evaluarlos. En estos usos y finalidades diversas, Aisenberg 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, vinculada con el aprendizaje. En contraposición, hay desarrollos teóricos que entienden que la escritura puede asumir una función epistémica y constituir una herramienta intelectual que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, y que es posible enseñar a escribir de este modo bajo ciertas condiciones didácticas. La escritura, siguiendo a Miras (2000: 67), tiene una función representativa, en el marco de la cual puede desarrollar una función epistémica o heurística:

En este sentido, la función epistémica 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.

Miras retoma el modelo de Bereiter y Scardamalia para dar cuenta de cómo es este proceso en el que la escritura puede asumir una función epistémica. Estos autores lo denominan modelo de “transformar el conocimiento”. Este es un tipo particular de modelo para escribir, que se diferencia de otro que los autores denominan modelo de “decir el conocimiento”. Si bien en ambos modelos los escritores comparten el punto de partida, que es la representación mental de la tarea a realizar, los caminos que siguen y las consecuencias que éstos 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 sus 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: 43)

A diferencia de otros usos habituales que suele dársele a la escritura en el nivel medio, esta propuesta se asienta entonces en la posibilidad de que la escritura asuma una función de construcción de conocimiento. Lerner, Larramendy y Benchimol (2012) recuperan los aportes teóricos de Goody, Vigotsky y Olson en torno a las posibilidades de la escritura en tanto tecnología que permiten desplegar esa función epistémica. No obstante, siguiendo a Reuter (2006), las autoras señalan que hay posibilidades inherentes a la escritura (denominados componentes: hacer visible, fijar y descontextualizar) que posibilitan ciertos usos, pero que éstos no se derivan automáticamente de estas posibilidades sino que dependen de las prácticas que las sociedades o grupos sociales desplieguen en torno a esta herramienta. Las prácticas tienen dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales, y están histórica y culturalmente situadas. El contexto escolar es uno, pero no el único, en los que los alumnos participan de prácticas de escritura. Llevar a cabo propuestas de este tipo en el aula nos enfrentan al desconcierto de los estudiantes, no habituados a este tipo de situaciones de escritura (“¿otra vez esta pregunta?”, “¿para qué escribir sobre algo que ya escribimos?”). Y representa también un desafío para docentes e investigadores.

Las situaciones que buscamos analizar promueven prácticas de escritura que se distancian de las que habitualmente predominan en la enseñanza de esta asignatura. Propusimos, centrándonos en la lógica del estudio que identifica Aisenberg, escribir para aprender Sociología. Si bien en ambas situaciones de escritura la consigna se repite, el propósito de ésta es diferente y entre ambas hay un sentido de progresión. Analizaremos a continuación cada una de ellas.

La actividad de escritura inicial estuvo directamente ligada al planteamiento de cada pregunta problematizadora. Enmarcada dentro del enfoque de problematización-conceptualización (Siede, 2010; Siede y Cafiero, 2022), el propósito de esta pregunta fue convocar al grupo de estudiantes a deliberar sobre ella, priorizando la reflexión individual como primera instancia de trabajo. La respuesta debía darse inicialmente de modo escrito e individual. Iniciamos con esta actividad porque además promueve la autonomía y la responsabilización por parte de los estudiantes. Retomamos aquí la tensión entre trabajo cooperativo y responsabilización por los aprendizajes sobre la que reflexiona Lerner (2002). Pensamos, y 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 algo propio y responsabilizarse por su respuesta. Las escrituras luego fueron compartidas en un intercambio oral que ofreció 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 que puedan ser parcial o provisoriamente sistematizados (Larramendy y Conde, 2023), ni tampoco se refieren a algún contenido o lectura en particular, sino que desempeñan un rol mucho más global en relación con la propuesta: suponen una reconstrucción de sus perspectivas personales sobre la pregunta y una oportunidad de poner en juego 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 chicos y chicas, que pone en evidencia los conocimientos que están explicitando, cosa que no sucedería si solo intercambiáramos oralmente.

Las producciones escritas obtenidas en esta instancia no necesariamente revisten un carácter epistémico. En primer lugar, los estudiantes aún no se han encontrado con contenidos y no ha habido una situación de transmisión. No obstante esto, sostenemos que para poder entablar una relación de apropiación con los contenidos es necesario, siguiendo a Aisenberg (2018) invertir la lógica tradicional para, en lugar de partir de la idea de que los estudiantes deben entender al profesor, proponer que el docente deba interpretar lo que lo que ellos están entendiendo. No es el formato que habitualmente adopta la enseñanza de la asignatura, en la que predomina la explicación por parte del docente de teorías sociológicas seguida de momentos de aplicación a algún ejemplo o caso de análisis. Esta dinámica tiende a apartar a los estudiantes de la posibilidad de hacerse preguntas relevantes sobre problemas sociales y de construir conocimiento fundado sobre ellas. Escribir al inicio es un modo de problematizar y volver significativa una pregunta sociológica. Además, entre las particularidades de la Sociología como ciencia se cuenta su inevitable diálogo con el sentido común: probablemente los estudiantes no puedan escribir hipótesis iniciales desde su sentido común sobre períodos históricos muy precisos, pero sí en cambio elaborar hipótesis sobre problemáticas como la riqueza o la diferenciación social, que forman parte de dinámicas que ellos viven, atraviesan y comparten. Para aproximarse a la perspectiva sociológica también hay que poner en cuestión los preconceptos o prejuicios propios del sentido común sobre ciertos temas. Entonces si bien el contenido escolar no está aún desplegado, en esta primera escritura se establecen algunas condiciones para abordar ese contenido 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 da lugar por eso a producciones diferentes. En esta

instancia sí nos proponemos que los alumnos se aproximen a un tipo de escritura epistémica. El hecho de escribir en la escuela no implica automáticamente que los chicos y chicas estén usando la escritura como herramienta de construcción de conocimiento. Esto va a depender de ciertas condiciones didácticas que den forma a estas prácticas para favorecer este tipo de uso. 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 co-producción grupal que permitan la reelaboración de los contenidos y propiciar que los alumnos escriban desde una posición de autoría, siendo partícipes de la co-construcción de la consigna. En la instancia de la escritura final, se va haciendo claro en el diálogo con los estudiantes que ahora vamos a responder ya habiendo estudiado, ya habiéndonos preguntado (aunque la pregunta no está nunca cerrada), ya habiendo leído y conocido conceptos sociológicos. La consigna es global, porque ahora se vincula con un contenido escolar de modo directo. Pero la actividad sigue estando abierta a lo que los estudiantes consideren relevante, permitiéndoles la reelaboración del escrito original.

3. Análisis de las producciones escritas

El análisis de los textos producidos en el marco de estas situaciones que abordaremos a continuación, se realizó de manera artesanal: se leyeron todos los textos y se reconocieron aspectos comunes a ellos o temáticas transversales a los mismos. Luego se crearon los códigos de análisis y se enlazaron a las citas realizadas. Lo que presentamos en esta instancia es un análisis parcial y provisorio del contenido de las escrituras. Una de las tensiones que atraviesa la escritura es la que se da entre la interiorización y la exteriorización (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012). La escritura es opaca, no muestra todo lo que el escritor piensa o elabora en relación a la cuestión sobre la que escribe.

En contextos escolares, si bien esta situación de escritura fue propuesta como algo diferente a la evaluación, muchas veces chicos y chicas escriben aquello sobre lo que están más seguros, no plasmando en el papel algunas ideas, interpretaciones, relaciones o elaboraciones más complejas pero asimismo más arriesgadas. En nuestra investigación las escrituras son individuales, con lo cual no hay posibilidad de registrar los intercambios que pueden darse cuando un texto es producido por más de un autor, caso en el cual aparece más visibilizado el proceso de toma de decisiones sobre la escritura. No obstante, tenemos registro de todos los intercambios que se dieron durante la totalidad de las clases. Estos intercambios contribuyen a dar pistas sobre el proceso de construcción de conocimiento que está haciendo cada uno de los autores de las escrituras.

En este trabajo, además de realizar una caracterización global de las escrituras, nos abocaremos a identificar aquellas pistas o rasgos que valdrá la pena seguir en otra etapa del análisis recursivo de los registros de clase, en el que abordaremos el diálogo de las escrituras con los intercambios e interacciones con los contenidos producidos en el marco de la propuesta.

3.1. ¿Cómo se hace rica la gente rica?

En esta propuesta buscamos trabajar sobre la riqueza y la distribución de la riqueza.

El interrogante “¿Cómo se hace rica la gente rica?” propuesto como eje central de esta secuencia de clases busca promover un análisis crítico sobre la distribución de riqueza y las estructuras sociales que permiten o limitan el ascenso social. La secuencia está diseñada para trabajar temas complejos de estratificación social, meritocracia, y las teorías sociales que intentan explicarlas, como la teoría de la estratificación estructural-funcionalista, la noción de capital de Pierre Bourdieu, y el análisis de clases de Karl Marx. A través de diferentes actividades, como la escritura, el análisis de textos y podcasts, y la reflexión colectiva, se propone a que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de estos conceptos y cuestionen las narrativas simplistas sobre el éxito y la riqueza.

3.1.A. Escrituras

Las escrituras iniciales recolectadas fueron 10, con un promedio de 64 palabras y extremos de 13 y 92. Los temas recurrentes son 4. Uno referido al trabajo, el esfuerzo, el estudio (“Inicialmente trabajando y estudiando” EI 6 Gastón). Segundo, referido a la suerte (“en otros casos también porque tuvieron suerte en sacar la lotería” EI4 Josefina), las oportunidades (“En algunos casos la gente toma oportunidades sin tener confianza en lo que hacen y terminan teniendo suerte” EI 8 Laura), al destacar en algo como un deporte, marketing, etc., herencias (“Heredando la plata de los padres”, EI 1 Fermín). Tercero, la inversión de capital y la educación financiera. Y por último, se mencionan actividades ilegales -robos, estafas, venta de droga, etc. (“Las personas se hacen ricas mediante estafas, políticamente, vendiendo ciertos contenidos, cuando son narcotraficantes y tienen muchos socios que te compran” EI 5 Kiara). Este abanico de respuestas revela concepciones arraigadas en imaginarios comunes sobre la riqueza, que oscilan entre nociones meritocráticas (trabajo y esfuerzo) y explicaciones fortuitas o ilícitas (suerte y actividades ilegales). En este punto, es importante destacar que la presencia de referencias al narcotráfico o las estafas, aunque marginales, sugiere que los estudiantes reconocen la existencia de prácticas no éticas como mecanismos de enriquecimiento, lo cual

invita a reflexionar, por ejemplo, sobre nuevas cuestiones: en este caso, sobre cómo perciben las dinámicas económicas contemporáneas.

Las escrituras finales fueron 10 pero sólo la mitad estuvieron presentes en la primera clase; la asistencia irregular de los estudiantes fue un factor que atravesó la propuesta desde el inicio. Así, el promedio de palabras en la escritura final fue de 42 con extremos de 7 y 108. No obstante, esta baja en el promedio no pensamos que esté atada a cuestiones de contenido sino que obedece más a los sesgos producidos por las inasistencias. Los tópicos que encontramos en las escrituras finales retoman lo ya expresado en las escrituras iniciales: trabajo/esfuerzo, oportunidades/suerte/herencia, actividades ilegales e inversión; sin embargo aparecen menciones a la multiplicidad de factores (“Hay muchas formas donde la gente rica se hace rica puede ser por herencia, trabajando o en otros caso robando” EF 6 Josefina) o la interrelación de los mismos (“La mayor parte de la gente rica llega ahí mediante contactos, dinero heredado de la familia y su educación. Obviamente forma parte del esfuerzo de cada uno para mejorar y ser mejor que ayer” EF 9 Ámbar).

Por otro lado, si bien los tópicos son los mismos encontramos que algunos estudiantes usan un vocabulario diferente (“Algunas de ellas no tienen los mismos recursos de los demás, la mayoría de la gente pobre aprovecha las oportunidades que le da la vida” EF 4 Karina) y en algunos casos se podría pensar en vocabulario técnico para hacer referencia a los mismos (“Maneras de ascender en la escala social hay en multitud” EF 3 Pedro)

3.1.B. Comparación global

En las escrituras finales, el promedio de palabras disminuyó, pero la calidad y organización de las respuestas mejoró notablemente en tanto fueron respuestas fueron más concisas y los estudiantes mostraron una mayor capacidad para sintetizar ideas complejas. Tomemos el caso de Karina (EI 5, EF 4).

EI 5.” Las personas se hacen ricas mediante estafas, políticamente, vendiendo ciertos contenidos, cuando son narcotraficantes y tienen muchos socios que te compran. Venden cafecito o (fotos de los pies). Siendo cirujano, siendo economista, siendo creador de juegos”.

EF 4. “Las personas se hacen ricas mediante esfuerzos, herencia, etc.

Algunas de ellas no tienen los mismos recursos de los demás, la mayoría de la gente pobre aprovecha las oportunidades que le da la vida.

Y la otra parte, bueno ya saben tienen todo de arriba ponele.

Una persona pobre puede llegar a cobrar una beca, una ayuda del estado, cosas que lo puede aprovechar para salir adelante, estudiar y comprar útiles y poder progresar”.

En el caso de Karina podemos ver que la escritura inicial es una enumeración de posibilidades, mientras que en su escritura final hay desarrollo de esas posibilidades que además son

enmarcadas en lógicas sociales de distribución y con referencias al Estado o recursos, incluso categorías sociales como la de “gente pobre”.

Fermín, por ejemplo, en su escritura inicial, ofreció una lista desorganizada de posibles fuentes de riqueza, mientras que en su escritura final, logró articular una explicación más ordenada y centrada: “Ingreso elevado, inversión inteligente, emprendimiento”.

El análisis comparativo de las escrituras iniciales y finales revela un proceso de refinamiento en el uso del lenguaje y una mayor complejidad en las respuestas. Como se observa en estos ejemplos, los ajustes realizados en las escrituras finales sugieren que el proceso de revisión y reescritura promovió un aprendizaje más profundo, no sólo en términos conceptuales, sino también en términos de habilidades comunicativas.

Otro caso significativo es el de Josefina,

EI 4. “Se hace rica por su trabajo o en otros casos también porque tuvieron suerte en sacar la lotería. Pero más que nada la gente se hace rica es por trabajar día a día donde termina ganando e invirtiendo para seguir generando plata”.

EF 6. “Hay muchas formas donde la gente rica se hace rica puede ser por herencia, trabajando o en otros casos robando. También por suerte ganando la lotería. Así teniendo muchas oportunidades además”.

En su respuesta inicial se limitó a una explicación simple basada en el trabajo, mientras que en su escritura final incorporó elementos más complejos, como las estructuras sociales y las oportunidades educativas, mostrando un mayor grado de reflexión. Josefina incorpora en su escrito final otra estructura, va de lo general a los ejemplos. No solo enumera formas sino que las relaciona.

Nos parece pertinente traer dos escrituras finales de estudiantes que no hicieron la inicial pero nos permiten ver huellas similares a las de los estudiantes que hicieron los trabajos escritos. El primer caso es el de Ambar, ella usa más palabras que el promedio incorporando factores y la relación entre ellos como educación, herencia y el esfuerzo personal.

EF 9 “Para mí la gente rica llega a ser rica mediante muchos factores, empezando por el lugar donde naces, la educación que te brinda y que haces vos con eso. La mayor parte de la gente rica llega ahí mediante contactos, dinero heredado de la familia y su educación. Obviamente forma parte del esfuerzo de cada uno para mejorar y ser mejor que ayer”.

En el segundo caso, Pedro, sucede algo similar al anterior; usa más palabras y se integran factores múltiples, lo que implica un entendimiento más profundo del fenómeno socioeconómico.

EF 3 “Maneras de ser ricos hay muchas, naciendo en una familia acomodada, estudiante, migrando en busca de oportunidades o estando en el lugar indicado y haciendo lo indicado. Maneras de ascender en la escala social hay en multitud pero lo que todas las personas comparten es que necesitan esfuerzo, sacrificio y perseverancia y a ... en el trabajo y en el sacrificio porque sin eso no se llega a nada en la vida. Porque por más que nazcas rico sino sabes mantenerlo no te dura ni dos días.

resumiendo todos pueden ascender, con mayor o menor complicación y casi todos con sacrificios y trabajo pueden subir de estatus”.

Para analizar el fragmento de Pedro, es fundamental destacar la complejidad y la multiplicidad de factores que introduce en su escritura. A diferencia de explicaciones más simples o unidimensionales, Pedro incorpora una gama más amplia de variables, mostrando una comprensión más profunda de la movilidad socioeconómica. En su respuesta, Pedro no solamente identifica las diferentes vías de movilidad social, sino que también introduce el esfuerzo personal como un factor esencial y transversal. Al afirmar que "todos pueden ascender, con mayor o menor complicación", señala que, aunque existen diversos caminos hacia el éxito económico, el trabajo y el sacrificio son elementos universales necesarios para mantener o mejorar el estatus social. Este énfasis en la combinación de factores estructurales y el esfuerzo individual es clave en su análisis, ya que no reduce el fenómeno socioeconómico a una sola causa, sino que lo presenta como un proceso multifactorial y, en algún punto, dinámico.

La incorporación de múltiples factores y su relación entre ellos es indicativo de un proceso de aprendizaje que va más allá de la simple enumeración de causas y efectos, avanzando hacia un análisis interconectado de los fenómenos sociales.

3.2. ¿Por qué se diferencian los grupos sociales?

En esta propuesta buscamos trabajar sobre las causas y consecuencias de la diferenciación entre grupos sociales, abordando cómo se configuran y perpetúan las divisiones entre distintos sectores de la sociedad. El interrogante “¿Por qué se diferencian los grupos sociales?” es el eje central de esta secuencia de clases, cuyo objetivo es promover un análisis crítico sobre las dinámicas de diferenciación social. A partir de este enfoque, se busca explorar cómo ciertos grupos se perciben a sí mismos y a los demás, y cómo estas percepciones pueden generar tensiones o cohesión en el entramado social. A través de la lectura y análisis de textos de sociólogos como Zygmunt Bauman, Norbert Elias y Howard Becker, los estudiantes reflexionan sobre conceptos como la exclusión, el prejuicio, y la construcción de identidades sociales.

La secuencia incluye diversas actividades que invitan a los estudiantes a examinar casos históricos como el apartheid en Sudáfrica, casos construidos en el marco de estudios sociológicos como el de Winston Parva (Elias, 2016) y ejemplos de la realidad local (entre ellos, la diferenciación social entre distintas zonas de la ciudad de La Plata y la conformación de grupos e identidades específicas en torno al uso de la moto), promoviendo una comprensión crítica de las estructuras sociales que determinan la diferenciación. Se propone que los estudiantes analicen la forma en que los grupos sociales se relacionan, cómo las normas sociales influyen en la percepción de "nosotros" frente a "ellos", y cómo la desviación social y el etiquetamiento pueden marcar la pertenencia o marginación. La propuesta también incorpora actividades prácticas, como la creación de mapas de la ciudad y el análisis de casos contemporáneos, para contextualizar estas dinámicas en su entorno cotidiano, fomentando una reflexión profunda sobre las diferencias sociales y su impacto en la vida diaria.

3.2.A. Escrituras

Las escrituras iniciales recolectadas fueron 23, en estas tenemos un promedio de 48.8 palabras y extremos de 11 y 181. En 10 escritos se inicia mencionando que hay muchos factores/características/maneras/aspectos para diferenciar grupos sin embargo pudimos reconstruir algunas categorías recurrentes: a) 22 estudiantes mencionaron el nivel socioeconómico -aquí incorporamos referencias a clases sociales y poder económico; b) 15 asociaron las diferencias a las costumbres/cultura; c) encontramos 14 menciones a creencias/religión, las diferenciamos de cultura porque fueron mencionadas en muchos casos juntas por eso entendemos que los estudiantes quieren mencionar cosas diferentes con cultura y creencias; c) 6 menciones a gustos/formas de vida; d) 5 a cuestiones políticas; e) 4 a la edad; f) con 3 menciones cada una tenemos género, afectividad, vestimenta.

En esta instancia tenemos una gran variedad de elementos que justificaría la diferenciación en grupos pero son presentados como enumeraciones, solo dos estudiantes presentaron una mirada más compleja y relacional:

EI 16 Julia “Yo considero que los grupos sociales se diferencian por muchas características, que según tu estatus social perteneces a culturas distintas. Cosas superficiales como la vestimenta y la forma de hablar son características obvias, pero se pueden analizar de forma más profunda. Se puede hablar de ciertas costumbres, considero que la clase baja suele ser más amigable y empática. Aunque también considero que la clase baja está sujeta a una ignorancia sistemática, que ocurre debido a las necesidades y beneficios de la clase alta. Por ejemplo, se nota que hay un incremento de ideologías extremistas y derechistas en la clase baja actual de Argentina, siendo que si estas personas tuvieran acceso (tiempo, posibilidad, disposición) podrían darse cuenta que a ellos, bajo su clase social, los perjudica. Considero que esto es debido a que los medios reproducen, y es este su principal (y a veces único) medio de información y

conocimiento. Otra distinción entre los grupos sociales son los gustos. Si bien esto no es una regla, algo que si o si es así, generalmente distintas clases se sienten atraídas a distintas cosas”

E1 20 Bibiana. “Por ejemplo, tal vez se forma un grupo social al que le gusta un mismo cantante o banda; dentro de ese grupo va a haber otros grupos ya que las personas van a tener más afinidad con algunas debido a que pertenecen a una misma clase social, su orientación sexual es la misma o parecida, su cultura es la misma o parecida, etc. Se puede dar que esas “barreras” se rompan y se forme un grupo diverso, sin tantas cosas en común, capaz solo el cantante o la banda, pero en mi opinión estos grupos son la minoría.”

Las escrituras finales fueron 19, con un promedio de 85.68 palabras y extremos de 15 y 183 palabras. En estas 9 retoman o hacen referencia a lo que ya habían escrito; reforzando que lo ya escrito era adecuado pero le faltaban cosas. Así, cambia el estilo de las escrituras; tenemos menciones a los casos Sudáfrica (10 menciones), Winston Parva (6 referencias), Motoqueros/Stunt (5 referencias), diferenciación en La Plata (3 menciones), y con respecto a los autores 2 casos se menciona a Becker, en 2 Bauman y en 1 Elias. Aparece una nueva categoría con 6 menciones: la de Prejuicios, que fue conceptualizada a partir de la lectura de Bauman, y se la menciona como el origen de las diferencias y en relación a los tratos entre personas con base en los ejemplos trabajados en clases. Por ejemplo,

EF 11 Morena. “Lo que escribí anteriormente no estaba tan errado después de estas clases lo que si es que muchas veces esas diferencias las creamos nosotros mismos para aislar o apartar al otro y ahí se genera la diferencias. Al pensar algo sobre el otro, erróneamente o prejuizar sin conocer sus fines ahí también se crean grupos. La mayoría de los casos que leímos los conflictos se generaban por diferencia de clase o estatus económicos diferentes esto es porque el que tiene más poder la mayoría de las veces se les presta más atención a sus pedidos”.

Morena introduce una perspectiva crítica y relacional. Ella no se limita a señalar que existen diferencias, sino que reconoce cómo estas son, en gran medida, producto de construcciones sociales creadas activamente por los propios individuos y grupos, especialmente a través de prejuicios. Al sostener que “muchas veces esas diferencias las creamos nosotros mismos” muestra un enfoque que va más allá de una visión determinista de las estructuras sociales y resalta la agencia de los sujetos en la construcción de barreras sociales. Con todo esto, Morena logra integrar una mirada que combina elementos estructurales (clase, estatus económico) con procesos más subjetivos e interpersonales (prejuicios, percepciones), lo que demuestra una mayor capacidad de abstracción y comprensión crítica del fenómeno social.

3.2.B. Comparación global

En cuanto al tema de la diferenciación social, las escrituras finales resultaron más extensas y detalladas, con varios estudiantes incorporando referencias a autores sociológicos discutidos en

clase. Este cambio sugiere que, a lo largo del curso, los estudiantes lograron integrar conceptos disciplinares en sus respuestas, lo cual es un indicador positivo del impacto de las propuestas didácticas en su proceso de aprendizaje. La escritura final de varios estudiantes mostró una evolución desde respuestas descriptivas hacia argumentos más elaborados, donde comenzaron a cuestionar las causas de la diferenciación social y a proponer explicaciones que incluían factores estructurales y culturales.

El caso de Anahi nos parece el más representativo del grupo, en su escritura inicial solo hay una enumeración de elementos sin relación; mientras que en su escritura final se incorporan elementos teóricos y casos trabajos en clase que le permiten dar cuenta de la construcción social de las categorías.

EI 19 “Por la economía, la vestimenta, educación, salud, propiedades, creencias, ideas, religión”

EF 1 “Bauman propone la idea de la distinción entre “nosotros” y “ellos”, ambos adquieren su oposición/ significado a partir de esa oposición. “nosotros” representa al grupo al que pertenezco, es el lugar donde uno se siente seguro y cómodo, a diferencia de “ellos” que me rechazan tanto como yo los desapruero.

Un ejemplo de estas diferencias es la segregación que practicaban los colonos blancos (afrikaner) contra la población negra de Sudáfrica. Por eso los colonos blancos llevaron a cabo el Apartheid, leyes que excluyen a la población negra y que dividía a la población en 4 grupos: los blancos, los bantús o africanos y asiáticos.

Otro ejemplo es lo que pasante en Winston Parva de Elias entre los establecidos que eran los de clase media y lo de clase trabajadora quieren a pesar de su diferencia económica existía una cohesión social que los separaba/diferenciaba de los marginados que eran los extranjeros relativamente nuevos con respecto a los establecidos.

Otro ejemplo de cohesión social nos lo da Becker cuando habla de outsiders grupos desviados de la sociedad y tiene su propia mirada del mundo”.

En el caso de Teodoro, en su primer escrito la diferenciación era sólo económica; pero en la escritura final, la clave de la diferenciación es el prejuicio.

EI 10 “Ya que vivimos en un mundo totalmente capitalista del cual solo los grandes empresarios sacan el mayor provecho, en rangos geniales la gran mayoría de grupos sociales se diferencian por las clases sociales”.

EF 3 Finalizado el escrito inicial hace un asterisco y agrega:

“La enemistad, la desconfianza y la agresividad contra el grupo foráneo son consecuencia del prejuicio. Tener prejuicios significa negarse de plano a admitir que el enemigo pueda poseer virtud alguna y también se manifiesta una clara inclinación a magnificar sus defectos e imaginarios. El prejuicio se manifiesta también en los modelos de moral doble. Nuestras atrocidades contras los miembros del grupo foráneo no parecen entrar en colisión con nuestra conciencia moral, mientras que se exige una severa condena de los casos de altos mucho más leves perpetrados por el enemigo. Acción idéntica reciben nombres diferentes y son alternativamente elogiadas y condenadas, según quien las realice”.

En este caso, Teodoro transcribe fragmentos del texto de Bauman, poniendo en juego la tensión entre transcripción y construcción (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012) en la que se apoya en transcripción del texto-fuente para reelaborar su propio escrito.

El caso de Sol nos parece muy interesante debido a que en su escritura final hace mención a las diferencias de derechos que había entre personas a raíz de la diferenciación de grupos.

EI 21 “Los grupos sociales se diferencian principalmente por el nivel económico que poseen, ya que esto marca una gran diferencia porque el estilo de vida va a ser diferente, el grupo que este mejor económicamente va a poder satisfacer mejor sus necesidades, a diferencia de los que no tienen tanto poder económico. Además por el pensamiento que tengan tanto religioso, o cultural; por las diferentes preferencias o pensamientos políticos, por la nacionalidad, la edad. etc.”

EF 10 “Luego de ver los diferentes casos y analizar los distintos autores se pueden ver algunas diferencias. Por ejemplo hay diferencias entre grupos sociales dependiendo de la zona donde vivas, ya que no en todas existe las mismas comodidades y la gente basa su estilo de vida dependiendo de estas. Además el caso de Sudáfrica me hizo notar la diferencias de derechos que hay entre blancos y negros y como estos últimos son tratados como objetos”.

En su escritura inicial, Sol presenta una lista de factores que diferencian a los grupos sociales, con un énfasis principal en el nivel económico como factor determinante de estas diferencias. La mención de otros factores como religión, cultura, política, nacionalidad y edad aparece en su respuesta, pero sin un análisis profundo, más bien como una enumeración. Sin embargo, en su escritura final, Sol da un paso importante hacia una reflexión más crítica y matizada. Lo que en la primera instancia era una simple constatación de las diferencias económicas y de pensamiento, se transforma en un análisis que integra ejemplos trabajados en clase, como el caso de Sudáfrica. En este punto, Sol comienza a reconocer que las diferencias entre grupos no solo se reflejan en términos económicos o culturales, sino también en la disparidad de derechos. Esta mirada sugiere una profundización en su comprensión de las estructuras sociales, pasando de una visión meramente descriptiva a una más crítica, donde las desigualdades no son solo económicas o culturales, sino también legales y políticas.

3. Conclusiones

Los cambios en el ajuste de las producciones escritas con respecto al conocimiento sociológico pueden analizarse en términos de varios factores interrelacionados. En primer lugar, el hecho de que los estudiantes volvieran sobre las mismas preguntas después de haber trabajado los temas en clase sugiere un proceso de reflexión sobre el conocimiento que abre la posibilidad de su apropiación progresiva. Es decir, la escritura no fue utilizada como un medio para evaluar el aprendizaje al servicio del docente, sino como una herramienta de construcción de conocimientos de la que los estudiantes son autores. El cambio en la cantidad de palabras,

acompañado de una mayor claridad y precisión conceptual, refuerza la idea de que los estudiantes se estaban acercando a una comprensión más profunda de los fenómenos sociológicos.

En segundo lugar, el uso de un vocabulario más técnico y la inclusión de referencias a autores sociológicos sugieren que la escritura permitió a los estudiantes reconstrucciones compatibles con el conocimiento disciplinar, tanto en sus dimensiones conceptuales como metodológicas. Esto es particularmente visible en los casos donde los estudiantes pasaron de explicaciones simplistas a formulaciones más complejas que implican relaciones causales y la consideración de múltiples factores.

Finalmente, los resultados de este análisis refuerzan la idea de que la escritura, cuando se utiliza de manera reflexiva, puede servir como un espacio para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. A través de la escritura, los estudiantes no solo registraron lo que aprendieron, sino que también revisaron sus propias ideas y fueron capaces de articular explicaciones más complejas y coherentes sobre los temas trabajados.

No obstante esto, y como señalamos, hay condiciones didácticas necesarias para que estos avances puedan producirse. Queremos agregar, en estas reflexiones finales, un condicionante que puede ser más contextual pero sobre el que se asientan las condiciones didácticas imprescindibles para desarrollar esta propuesta, que es el de la asistencia. La asistencia regular, o por lo menos, a un gran porcentaje de las clases desarrolladas, es una condición de posibilidad para el uso de la escritura para construir conocimiento y aprender en los términos en los que fue incluida en esta propuesta. La puesta en aula de estas propuestas en escuelas que presentaban condiciones de asistencia muy diferentes nos conduce a nuevas preguntas acerca de las condiciones de posibilidad de situaciones de escritura reflexiva en la escuela secundaria.

4. Referencias

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, Vol. 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*. N° 43. Buenos Aires: 12ntes.
- Elias, Norbert (2016) “Introducción. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”, en Elias, Norbert y Scotson, John, *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*, México: FCE.
- 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*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: un análisis didáctico. En *Lectura y Vida*, año 23, n° 3.

- Lerner, D. y Larramendy, A., con la colaboración de Jakubowicz, J. (2023) Escribir y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. Revista Argentina de Investigación Educativa. Ciudad de Buenos Aires: UNIPE.
- Lerner, D.; Larramendy, A. y Benchimol, K (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A. Novo, M. C.; Jacob, I. y Pelliza, L. (comp) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.
- Lerner, Delia; Larramendy, Alina y Benchimol, Karina (2012). “Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos” en Vázquez, Alicia; Novo, María del Carmen; Jacob, Ivone y Pelliza, Luisa (Comps.) (2012). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*. Río Cuarto, UNRC- Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, *Infancia y Aprendizaje*, 23:89, 65-80.
- 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*. Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. y Cafiero, B. (2022). Alternativas y enfoques didácticos para enseñar Sociología en la educación secundaria. En Siede, I. (coord.) (2022). *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Materiales de las propuestas

Propuesta ¿Cómo se hace rica la gente rica?

- “Teoría funcionalista de la estratificación social”, adaptado de Marrero, Adriana (1992). Introducción a la Sociología, Montevideo: FCU.
- “Los tipos de capital según Pierre Bourdieu”, extraído del blog josevalqui.com. Disponible en: <https://josevalqui.com/los-tipos-de-capital-segun-pierre-bourdieu/>
- “Pensando las clases sociales con Pierre Bourdieu”, material de elaboración propia a partir de fragmentos de Ritzer, G. (1993). Teoría sociológica contemporánea. McGraw/Hill: México; Giddens (2009). Sociología. Alianza Editorial: Madrid y de Rausky, M. E., Buschini, J. y Di Bello, M. (2023), “La tradición del orden conflictivo: Pierre Bourdieu”, en Camou, A. (Coord.) (2023). Cuestiones de teoría social contemporánea. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5833/pm.5833.pdf>
- Entrevista a Marcos Galperín en el podcast *Codo a codo* (podcast original de Mercado Libre), Episodio 1 “El que no arriesga no gana”, Septiembre de 2020. Disponible en: <https://open.spotify.com/episode/6vCJkEPT9r7iTL4LzeqZi3> (Selección)
- “5 poderosas lecciones que dejó Steve Jobs para tener éxito en la vida y ser feliz”, en Business Insider, publicado el 5/3/2003, disponible en <https://www.businessinsider.es/lecciones-exito-steve-jobs-1207432>
- Morris, Toby (2015). “En bandeja de plata” [Historieta]. Disponible en: <https://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2016/05/05/en-bandeja-de-plata-una-historia-sobre-los-privilegios/>
- “Ranking Forbes 2020: quiénes son y cuánto tienen los 50 argentinos más ricos”, Revista Forbes Argentina, Publicado el 23/7/2020, Disponible en: <https://www.forbesargentina.com/rankings/ranking-forbes-2020-quienes-son-cuanto-tienen-50-argentinos-mas-ricos-n3469>
- “El otro Apache”, Revista Un caño, Febrero de 2010, Disponible en: <https://uncanio.com.ar/picado/el-otro-apache/>
- Twit de Marcos Galperín y respuestas (selección), disponible en: https://x.com/marcos_galperin/status/1289930270846545922

Propuesta ¿Por qué se diferencian los grupos sociales?

- “Sudáfrica: organización social y segregación”. Material de elaboración propia en base a *Carlin, J. (2008). El factor humano, Nelson Mandela y el partido que salvó a una nación. Seix Barral*, <https://concepto.de/apartheid/>, . <https://www.sahistory.org.za/article/history-apartheid-south-africa>, <https://proyectoviajero.com/mapas-de-sudafrica/>
- Bauman, Z. (1994). “Nosotros y ellos”. En *Pensando sociológicamente*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- “A casi tres años del inicio de la toma de Los Hornos los vecinos de la zona denuncian que la inseguridad no para” (Info Blanco sobre negro, 18/1/2023). Disponible en: <https://www.infoblancosobrenegro.com/nota/94029/a-casi-tres-anos-del-inicio-de-la-toma-de-los-hornos-los-vecinos-de-la-zona-denuncian-que-la-inseguridad-no-para-nbsp/>
- “Así es la mega toma de Los Hornos por dentro” (Infocielo, 12/4/2022). Disponible en: <https://infocielo.com/los-hornos/asi-es-mega-toma-los-hornos-la-plata-por-dentro>
- “El Rincón y City Bell: 2 barrios enfrentados por un paso peatonal” (Nexo Norte, 17/1/2022). Disponible en: <https://nixonorte.com.ar/nota/16445/el-rincon-y-city-bell-2-barrios-enfrentados-por-un-paso-peatonal/>
- “Robos, cierre y polémica: conflicto vecinal por una calle” (Diario El Día, 23/6/2022). Disponible en: <https://www.eldia.com/nota/2022-6-23-2-36-46-robos-cierre-y-polemica-conflicto-vecinal-por-una-calle-la-ciudad>
- “Del barrio privado de Garro al frigorífico Gorina: la contaminación del arroyo Rodríguez” (Diario Diagonales, 21/8/2021). Disponible en: https://www.diagonales.com/municipio/del-barrio-privado-de-garro-al-frigorifico-gorina-la-contaminacion-del-arroyo-rodriguez_a6213b59e25ae55da0148fd1e
- “Acusan a un country de usar al Parque Pereyra como <<basurero>>” (Info Platense, 10/1/2023). Disponible en: <https://www.infoplatense.com.ar/nota/2023-1-10-20-11-0-acusan-a-un-country-de-usar-al-parque-pereyra-como-basurero>
- ¿Qué pasaba en Winston Parva? Material propio elaborado en base a Elias, Norbert (2016) “Introducción. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”, en Elias, Norbert y Scotson, John, *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*, México: FCE.
- Becker, Howard (2009), “Los extraños”, capítulo 1 de Becker, Howard (2009) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI. Selección.
- “VIDEO. Picadas en el Bosque, "wheelie" y ruidos estruendosos: otra madrugada de descontrol en La Plata” (Diario El Día, 11/11/2022). Disponible en: <https://www.eldia.com/nota/2022-11-11-9-3-0-picadas-en-el-bosque-wheelie-y-ruidos-estruendosos-otra-madrugada-de-descontrol-con-las-motos-en-la-plata-la-ciudad>
- “La lucha de los jóvenes que practican stunt, un deporte asociado con la delincuencia” (Clarín, 18/11/2021). Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/lucha-jovenes-practican-stunt-deporte-asociado-delincuencia_0_yGmvT3clm.html?gad_source=1&gclid=Cj0KCCQjw2ou2BhCCARIsANAwM2E8ncnQJqZBS1UEQhd0XvTwV004xZxy-YonscUHpVfoD3LwVFZcEVIAoPtEALw_wcB
- “Pongamos un freno, denunciemos entre todos las picadas ilegales” (Comunicación de la Agencia de Seguridad Vial, Ministerio de Transporte de la Nación, 16/10/2020). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/pongamos-un-freno-denunciemos-entre-todos-las-picadas-ilegales>
- “Motos, cuero y rock: ¿quiénes son "los hombres de negro" que recorren Buenos Aires?” (Infobae, 29/6/2019). Disponible en: <https://www.infobae.com/sociedad/2019/06/29/motos-cuero-y-rock-quienes-son-los-hombres-de-negro-que-recorren-buenos-aires/>
- “Cómo es el submundo violento de las bandas motoqueras” (Revista Noticias, 22/5/2016). Disponible en: <https://noticias.perfil.com/noticias/informacion-general/2016-05-22-como-es-el-submundo-violento-de-las-bandas-motoqueras.phtml>
- “Motoqueros, la tribu que vive y sueña en las rutas” (Diario Río Negro, 20/11/2005). Disponible en: <https://www.rionegro.com.ar/motoqueros-la-tribu-que-vive-y-suenan-en-las-rutas-NYHRN0511202320608/>