

La formación pedagógica en Ciencias Sociales. Desafío para los jóvenes docentes en tiempos de tecnologías

Susana Valentinuz*

*

Universidad Nacional
del Litoral, Argentina.
svalentinuz@gmail.com

Resumen

Este trabajo pretende compartir la experiencia de formación docente en la universidad, como un lugar (entre otros) de producción de “pensamiento de ruptura” no sólo en la adquisición de categorías para una lectura actualizada y crítica, sino para transformar nuestras prácticas en objeto de análisis a la luz de los mismos conceptos que enseñamos, desde el campo de la sociología de la educación. Para comprender los procesos educativos y, particularmente, los institucionales, no podemos abstraernos de las estructuras sociales profundamente desiguales y, con ello, la digitalización en la producción y reproducción ampliada de la vida humana, que ya hoy parece ser irreversible y omnipresente.

El objetivo es replantear aspectos de la formación docente en tiempos de digitalización de la vida social e incorporar la reflexión sobre las tecnologías en vistas de las futuras prácticas docentes, para quienes hoy son jóvenes en el nivel de enseñanza superior, pensando su “futuro” trabajo con otras y otros jóvenes de las escuelas e institutos superiores.

Palabras clave: Formación docente, ciencias sociales, sociología de la educación, jóvenes y tecnologías

Pedagogical training in social sciences: A challenge for young teachers in a time of technology

Abstract

This work aims to share the experience of teacher training at the university level, as a place (among others) for the production of “disruptive thinking,” not only in the acquisition of categories for an updated and critical reading, but also to transform our practices into objects of analysis in light of the very concepts we teach, from the field of the sociology of education. To understand educational processes, and particularly institutional processes, we

RESEÑAS N° 26
AÑO 2025
[pp. 115 – 131]
Recibido: 1/4/2025
Aceptado: 6/5/2025
ISSN 2796-9304

cannot abstract ourselves from profoundly unequal social structures, and with them, digitalization in the expanded production and reproduction of human life, which today already seems irreversible and omnipresent.

The objective is to rethink aspects of teacher training in times of digitalization of social life and to incorporate reflection on technologies in view of future teaching practices for those who are currently young people in higher education, considering their “future” work with other young people in schools and higher education institutes

Keywords: *Teacher training, social sciences, sociology of education, youth and technology*

Introducción

El debate hoy sobre la enseñanza de las ciencias sociales siempre requiere de datos de la actualidad. En tal caso, las ciencias sociales siempre están en una reflexión respecto del qué, cómo y para qué enseñar, en una intrincada relación con el contexto histórico en tanto condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en las que vivimos.

Esto también indica un recorte, una selección, respecto de la posición que asumimos como profesionales de la educación en la formación de futuros docentes.

En torno a las primeras tres preguntas: qué, cómo y para qué enseñar se nos delimita la perspectiva que asumimos en la construcción de este campo como una red de relaciones de posiciones que disputan el capital cultural científico (Bourdieu) no único, no lineal, en tensiones paradigmáticas. Para Bourdieu hablar de campo es pensar en términos relacionales, “lo real es relacional, en tanto lo que existe en el mundo social son relaciones, no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” (1995, p. 64) que asumen las diversas disciplinas con sus agentes e instituciones en el espacio que produce ciencia acerca del mundo social.

Por otra parte, el sentido de enseñar hoy en nuestro país, con 42 años de continuidad democrática, con la conformación de instituciones republicanas y ciertos consensos políticos; en una economía que no ha dejado de tener crisis, asentada en desarrollo agropecuario y de industrialización agroexportadora, servicios y tecnologías, con altibajos permanentes en el mercado financiero, así como los altos índices de desocupación y una pobreza que ronda el 40% de la población, con la consecuente desigualdad social que esto produce en el lazo social; así como en el campo cultural, el gran efecto de Internet, las redes, la

digitalización ha llevado a una nueva, diversa, desafiante construcción subjetiva y, en este marco, el impacto directo para quienes nos inscribimos en el campo educativo con todos los debates que asumimos.

Ya a fines de los años 90/2000 hablamos, en varias investigaciones¹ de las que fui integrante en una línea de trabajo de corte cualitativo y estudios en profundidad, en escuelas de contextos de pobreza urbana, en la búsqueda de comprender la relación entre los diversos actores escolares, desde el campo de la sociología de la educación, de que se definía a la escuela como “caja de resonancia de lo social”. Avanzadas las diversas crisis (2001, 2008, 2020 pandemia) es casi de las pocas instituciones estatales que se mantiene en pie (desbordada) con la problemática de las nuevas generaciones. Sumado a esto, el desarrollo de las nuevas tecnologías y redes sociales, sumida en un difícil cuestionamiento y pérdida de autoridad que atraviesa a todos los sujetos adultos responsables de esa tarea.

Este marco contextual que como cuadro de situación se nos presenta hasta hoy, define la tarea docente en todos los niveles del sistema, pero especialmente voy a retomar algunas reflexiones y aportes que hacen las ciencias sociales en la formación docente universitaria.

En principio, la intención es dar cuenta de mi pertenencia a las ciencias de la educación y la pedagogía y, específicamente, al campo de la sociología de la educación que atraviesa la formación de profesores de diversos campos disciplinarios (Historia, Geografía, Letras, Filosofía, y también, Matemática, Biología y Química) de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad del Litoral.

Observamos permanentemente que, en la tarea docente, la formación disciplinar es necesaria, pero en sí misma no es suficiente, no alcanza un conocimiento experto, certero y riguroso para gestar un proceso de enseñanza. Así vemos, por ejemplo, el mejor conocimiento sobre el fenómeno histórico de la Revolución de Mayo no logra necesariamente generar prácticas de enseñanza; las mejores disquisiciones en las fórmulas matemáticas, las sustancias químicas o un texto literario profundo, no produce en sí mismo aprendizaje en las y los estudiantes de los profesorados.

Nos referimos a

La formación pedagógica que se constituye en torno a un conocimiento que deber ser enseñado y en esa transmisión adquiere otro status de saber, en el que intervienen sujetos que se modifican en ese proceso. La formación

¹ Landreani, N. y otros, Directora y equipo. Proyectos de Investigación “Escuela-Comunidad” (1990-1995), “Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar” (1995-1999), “Exclusión social y producción cultural en las escuelas” (1999-2002). Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná, Entre Ríos.

de profesores universitarios para el nivel secundario y superior es un desafío para quienes tienen la convicción de que no solo el conocimiento disciplinar da forma y sentido a la práctica docente. (Valentinuz y Odetti, 2019, p. 173)

El conocimiento disciplinar no es el único saber que moldea las prácticas. Es necesario reconocer que hay otro tipo de saberes y definiciones no explicitadas en esa transmisión, que remiten a decisiones referidas al lugar que ocupan los sujetos de la educación, la sociedad en la que se inscribe ese saber y el sentido mismo de quien produce y difunde la ciencia, todo ello estructurando la enseñanza (Valentinuz y Odetti, 2017).

Esta asignatura que comparte con otras del Trayecto Pedagógico (Psicología de la Educación, Política Educativa, Tecnología Educativa, Didáctica General) está definida como entrecruzamiento de dos grandes disciplinas como son la sociología y la pedagogía, produciendo un corpus de conocimientos con identidad propia, aunque en diversas tradiciones de investigación, donde sus principales temas han sido el estudio de las relaciones entre amplios procesos sociales y el desarrollo de la educación, el vínculo entre una teoría del estado y las exigencias de la producción económica, la organización y distribución del conocimiento y los circuitos de escolarización, los procesos de interacción en el aula y cómo profesores y alumnos construyen sus identidades sociales, las tecnologías y los procesos de apropiación desigual y construcción del conocimiento en los jóvenes, entre otros.

Este artículo tiene como propósito contribuir a pensar la formación de quienes hoy son jóvenes en el nivel de enseñanza superior, que asumen la responsabilidad de la formación docente, quienes a su vez están pensando su “futura” tarea con otras y otros jóvenes de las escuelas e institutos superiores donde se forman docentes. Intentamos un ejercicio de socioanálisis definido por Bourdieu, como “el retorno reflexivo implícito en la objetivación de su propio universo y el radical cuestionamiento que impone la ‘historización’ de una institución cuya misión socialmente reconocida es la de reivindicar la objetividad y la universalidad para sus propias objetivaciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 42). Si bien está refiriendo a la universidad, extendemos el sentido de esta noción para la construcción del conocimiento sociológico, recuperando el carácter intrínseco de este conocimiento, damos lugar a pensar la formación como una suerte de “experimentación epistemológica”, de “volver exótico lo familiar y familiar lo exótico”, “la objetivación tanto del objeto (nuestra práctica de formación universitaria) como estructura y funcionamiento”, las diferentes especies de poder, las trayectorias de los agentes que ahí se encuentran, las variantes de la visión “profesoral” del mundo entre otros, en la relación del sujeto con ese objeto.

La desafiante formación pedagógica en las ciencias sociales (o enseñar a la luz de los conceptos que transmitimos)

Queremos iniciar este apartado con una premisa acerca del potencial transformador propio/intrínseco del conocimiento social que, según algunos enfoques vigentes de las ciencias sociales, interpelan la realidad y que no garantizan una coherencia en el proceso de formación de los jóvenes para la docencia o un tratamiento pedagógico en la enseñanza, acorde a ese espíritu de revisión, comprensión y cuestionamiento que ofrecen las propias disciplinas. Hay demasiada fe en creer que el sólo hecho de estudiar autores, conceptos, planteos propiamente derivados de las teorías críticas (con toda su tradición investigativa en las diversas temáticas y autores desde el Marxismo Clásico, Post o Neo Marxistas, los estudios de la Escuela de Frankfurt y sus derivaciones en todos los campos como estudios de comunicación, lingüistas, artes) producen por sí mismas modificaciones en la intervención de las prácticas educativas.

En la tarea pedagógica se ponen en juego decisiones, elecciones, definiciones acerca del conocimiento, en los modos de selección y jerarquización de contenidos en los programas, en las metodologías de trabajo, en la propia interacción docente-estudiantes, en las regulaciones institucionales, en los dispositivos evaluativos que esconden, solapan o no explicitan y se vuelven arbitrarias opciones valorativas, preferencias teóricas, ante una aparente perspectiva crítica, en las que observamos frecuentemente el divorcio de los campos disciplinarios con la pedagogía. Nuestras prácticas docentes están siempre situadas en un contexto sociopolítico e institucional, tienen un anclaje epistemológico delimitado por el campo de conocimiento particular y del que provenimos que se define por las perspectivas teóricas y las opciones ideológico-políticas, que los contenidos no ayudan a desentrañar. Landreani lo planteaba como una paradoja de sentido “emitimos duros juicios sobre las formas en cómo penetra el poder en la escuela capitalista y no advertimos que nuestras intenciones ideológicas se encuentran maniatadas en la reproducción de ‘intelectuales orgánicos de todo tipo’” (1996, p. 1).

La formación pedagógica en las ciencias es un desafío para quienes consideramos que no es suficiente el conocimiento disciplinar para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también que se requiere un bagaje de saberes, procedimientos, modalidades, unas experiencias y vivencias con conocimientos propios del campo de la educación, que dan sentido a la tarea de transmisión. Grinberg recupera esta preocupación al decir sobre la tarea de transmitir

(...) los procesos e instituciones asociadas a ella han caído sino en desuso, sí en descrédito en virtud del llamado a la innovación y creatividad con el que las pedagogías ya finiseculares la han dejado asociada a la narrativa de

las competencias (...) Sin esa transmisión, parafraseando a Arendt (1996), a los jóvenes sólo les quedará empezar siempre de cero. De muy diversos modos, transmitirle algo a alguien es brindar la oportunidad para la producción, así como para su alteración. Todo acto de traspaso constituye el elemento clave de aquellas prácticas y procesos sociales que, a lo largo del tiempo y en diferentes espacios, no dudaríamos en reconocer y ubicar en el mapa de acciones asociadas con la educación, a la vez que ese acto se vuelve la posibilidad en sí de la cultura. Desde mediados del siglo XX, la noción de transmisión fue adquiriendo menor o escasa notoriedad en vistas a la crítica de la escolaridad y los procesos de reproducción social que los sistemas educativos involucran y/o ponen en marcha. (2016, p. 45)

Esta concepción de la transmisión remite a la complejidad de la construcción del saber pedagógico, específico de la tarea docente. Por consiguiente, es nuestro interés echar por tierra el supuesto de que quien conoce su disciplina puede enseñarla. Este supuesto ha sido cuestionado hace décadas ante el impulso de investigaciones en el campo de la sociología de la educación y en la propia pedagogía, aunque sin embargo, se reedita muchas veces en las aulas universitarias cuando los propios estudiantes refieren al reconocimiento la valoración del saber (acumulado, expuesto, consultado) de algunos docentes por un lado, y al mismo tiempo se quejan de que “no sabe enseñar”, frase que todos hemos dicho y escuchado en nuestro pasaje por el sistema escolar.

El proceso de enseñanza se proyecta más allá de los contenidos específicos, es una práctica que compromete éticamente a quien la realiza y se encuentra influenciada por necesidades y demandas del contexto específico. En este sentido, es fundamental que se visualice y reconozca la formación pedagógica cuya especificidad como campo de conocimientos, con tensiones y debates, viene de una larga tradición histórica en el mundo y en nuestro país, pero pareciera no lograr el reconocimiento de algunas comunidades científicas.

Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría Pedagógica, Teorías de la Educación son algunas de las diversas denominaciones que, si bien refieren a una cuestión menor, formal o terminológica, delimitan objetos de estudio, perfiles profesionales, incumbencias y alcances de títulos, entre otros. La ciencia sobre lo educativo haciendo alusión a uno de sus rasgos, el del “carácter práctico de dicho conocimiento” y sin ser una valoración negativa, produce cierto sesgo de confirmación de una subvaloración. Aunque esto se contradice en el plano de la institucionalización del saber, cuando constatamos en las universidades nacionales y provinciales la cantidad de ciclos de complementación curricular, carreras de especialización y maestría de carreras de Docencia Universitaria, evidenciando cierta preocupación por mejorar la experiencia de enseñanza y

aprendizaje en las universidades, con una cantidad y variedad de producciones de conocimiento sobre el campo de la enseñanza, en la elaboración tesis y trabajos finales de investigación.

Si enseñar es construir un diálogo: ¿de qué conversa la sociología de la educación?

Rigal plantea que “la relación educativa es siempre una relación política” (2011, p. 124) porque en esa relación se construye, se apropia y se distribuye poder y, como expresa Paulo Freire, la enseñanza no sólo se dirige en el contenido propio de su tarea, sino fundamentalmente en las formas de diálogo y comunicación que adquiere el acto de educar. Tal condición pone de relieve la necesidad epocal de asumir la responsabilidad que tenemos los humanos como seres conversacionales, poniendo el acento en la escucha y valoración profunda acompañada de un hablar amoroso y apreciativo del otro. “En este momento histórico sentimos un llamado ético donde es más importante escuchar que hablar, desde una perspectiva ética dialógica-ecológica superadora de una relación dialéctica crítica” (Perlo y Costa, 2019, p. 176).

Estas autoras plantean que, dentro de una perspectiva compleja y dialógica, las contradicciones no requieren ser resueltas, sino aceptadas y cohabitadas en tanto subtotalidades de la realidad. Construir este enfoque implicaría asumir las contradicciones como parte de la totalidad, pero no requieren del enfrentamiento y la lucha para su resolución, porque en esta perspectiva la lucha que no reconoce al otro como legítimo, que distancia y reproduce el conflicto se constituye en estéril. No así las controversias que constituyen las diferencias, el otro fértil, insumo de aparición de lo nuevo y del encuentro. “Abandonar el ‘rigor mortis’ de la teorización dogmática para cultivar un pensar vital y cuidadoso que sabe de la urgencia y la importancia de revitalizar nuestra existencia y nuestros vínculos en un planeta herido” (Najmanovich, 2024, p. 51).

La sociología de la educación es un campo fluido y en movimiento, estructurado desde diferentes perspectivas y tradiciones de investigación, como bien dice Tadeu da Silva (1995) quizás sea apropiado hablar de sociología(s) de la educación, cuestionando la configuración de un campo unificado y homogéneo, tanto en sus temas, problemas, objetos de estudio como de metodologías de investigación, así se define como un campo vital, rico y complejo. Al decir de Najmanovich

(...) cuando miramos el mundo de forma compleja no tiene sentido determinar que o quiénes tienen razón (como si esto fuera apropiable y

excluyente) sino explorar los diferentes focos y la multiplicidad de aportes, con el fin de pensar formas que pueden nutrirse mutuamente, así como las tensiones que hay entre ellos y poder crear una cartografía viva, siempre en construcción, capaz de albergar la diversidad de miradas y de ampliar las conversaciones potenciadoras. En suma, me propongo pensar la complejidad de forma compleja. (2024, p. 20)

En términos analíticos, Bourdieu define al campo

(...) como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, que a su vez se definen objetivamente en su existencia y las determinaciones que les imponen a sus ocupantes sea agentes o instituciones en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) y entran en juego por sus relaciones con las demás posiciones (dominación, subordinación o homología). (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64)

Analía Inés Meo nos propone hipotetizar sobre las formas dominantes de producir conocimiento sociológico sobre educación en nuestro país y recurre al análisis que realiza Burawoy (2004) sobre la sociología en Estados Unidos, cuando distingue entre “la sociología de las políticas, la pública, la profesional/ académica, y la crítica” (2016, p. 8) que podemos hacer extensiva al desarrollo de sus estudios.

Para el caso de Argentina, y sin pretender ser exhaustiva, destaca que hay siete tradiciones de investigación que contienen buena parte de la producción de investigación local y diferentes autores/as han analizado variados aspectos del campo de conocimiento “socio-educativo”, entre ellos: su desarrollo histórico institucional y modos de financiamiento, su inscripción geográfica, los temas más investigados, los diferentes paradigmas epistemológicos y teóricos predominantes para el caso de los estudios de las políticas educativas, y las tradiciones de investigación sobre las desigualdades educativas, sociales y étnicas (Suasnábar y Palamidessi, 2007; Fuentes, 2013; Tiramonti, Tello y Mainardes, 2012, entre otras y otros autores).

En la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral esta asignatura adquiere el status de un espacio académico y curricular que es parte del Trayecto Pedagógico² que cursan las y los estudiantes de las ya nombradas carreras de Profesorado, como un andamiaje teórico-práctico que comprende los problemas educativos en una red de relaciones

² Asignatura que se dicta en los profesorados Historia, Filosofía, Geografía, Letras y Matemática, Química, Biología pertenecen al INDI (Instituto de desarrollo e investigación para la formación docente).

multideterminadas y favorece procesos de indagación, reflexión y conocimiento en la tarea de enseñar.

Desde esta perspectiva, creemos, la sociología de la educación hace un aporte central a la construcción de una mirada socio-política, que incluye la problemática del poder y la ideología, de la producción del conocimiento y, en este entramado, la función social de la escuela como institución del Estado y la pobreza como condición de producción de las desigualdades sociales y culturales así como la producción cultural en la cotidianeidad escolar; e incluye una mirada de la complejidad y de lo conflictivo como inherente a los procesos sociales, distinguiéndose de la perspectiva del orden que se configura en un imaginario escolar hegemónico.

Wright Mills en su obra *La imaginación sociológica* la define como una cualidad mental que

Permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales. (2003, p. 25)

Recuperando el espíritu de este autor, también retomamos la advertencia que hiciera hace casi tres décadas Nélida Landreani³ en el quehacer universitario

(...) es necesario revisar nuestras estrategias de eufemización porque en tanto recubrimos nuestro pensamiento crítico de lenguaje erudito, sólo accesible a la academia, fomentamos su propia inaccesibilidad; y por otra parte, que es necesario revisar nuestras estrategias pedagógicas porque si no corremos el riesgo de colaborar en el proceso de reproducción de dicho eufemismo. (1996, p. 2)

En esto coincidimos también con Brusilovsky (1992) cuando se pregunta si “formamos educadores críticos o criticamos la educación”, al develar en sus investigaciones cómo operan los procesos de formación universitarios, que no logran desestructurar ciertos formatos de las prácticas profesionales de los jóvenes docentes.

Siguiendo esta línea de análisis, la educación deriva en recreación, en praxis, donde por medio de la acción puede hacerse dueño de su historia. Por esto, el acto de enseñar no es sólo un acto de transmisión de ideas de rupturas. Por el contrario, las formas de enseñar, comunicar, dialogar, dice Freire (1997, 2004)

³ Prof. en Ciencias de la Educación, titular de la cátedra de Sociología de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, docente, investigadora, militante de la Universidad Pública.

es tal vez más importante que dichas ideas y deben asumir la misma condición en la práctica educativa; y los estudios pedagógicos han ganado algunos espacios en la formación de los profesionales, resta definir y comprender su efecto en las configuraciones de la tarea intelectual universitaria. Muchas veces, en el desarrollo de las clases, se emiten juicios duros sobre las relaciones de reproducción social y desigualdad en las situaciones escolares, pero pocas veces se analizan y revisan los propios mecanismos de transmisión en el aula universitaria; cuestionamos los recorridos previos de nuestros estudiantes, pero no gestamos estrategias que reconozcan y recuperen la producción cultural propia; sabemos que las modalidades de evaluación validan procesos selectivos socioculturales, pero no confiamos en la producción creativa con nuevos formatos.

Esta aspiración que nos proponemos en el cotidiano nos acerca a la noción de praxis⁴, para despejarla de resabios idealistas al recuperar algunas palabras de Freire

Yo ingenuamente pensaba que en la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Pero el problema de la opresión está instalado en la realidad objetiva, en la realidad concreta, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto es posible realmente superarla y transformarla (...) si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente cambiar la realidad, entonces debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar la acción hacia una transformación social. (Freire en Rigal, 2011, p. 126)

De esta posición se deriva una visión de nuestra labor como intelectuales⁵, ya que a veces basados en un discurso crítico las prácticas pueden seguir siendo elitistas, en tanto concepciones vanguardistas decretan que nuestro mundo es el mejor, el de la rigurosidad, que tiene que ser superpuesta e impuesta al otro.

Si extendemos esta visión al mundo de los docentes universitarios, más de una vez podremos asumir que nos encontramos fácilmente en una visión que no puede recuperar ni los saberes, ni la experiencia cultural de los estudiantes

⁴ Esta discusión ya se encuentra presente en los postulados de Marx cuando expone que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (en Tesis sobre Feuerbach, 1845). Aquí se cuestiona el lugar de los intelectuales en la esfera de lo social, tomando distancia de enfoques idealistas y materialista contemplativos que no reconocen la capacidad de la práctica humana en la transformación de la realidad.

⁵ La noción de intelectual se recupera desde Gramsci (1985), perspectiva que es profundizada con las propuestas de Tamarit (1997, 2002, 2012) y Giroux (1992, 2011).

provenientes de distintos sectores sociales, y que nuestra tarea se dirime en la exposición y “explosión” de saberes “academicistas”, bajo una mirada rigurosa y universal del conocimiento, que se convertiría en la garantía de la “buena” enseñanza (Valentinuz, 2019, p. 9).

Por otro lado, estarían las concepciones llamadas “basistas” (Rigal, 2011, p. 123) donde sólo en el sentido común de las bases populares se encuentra la única verdad. En este sentido, Svampa advierte sobre otra arista de esta temática, en torno a la relación de educadores y comunidad, profesores y campo popular, en un debate constante y recurrente entre saberes pocas veces complementarios, el académico vinculado a un campo de conocimientos, y el del militante vinculado a organizaciones sociales. Ella propone la noción de “intelectual anfibio”: ni académico, ni militante, capaz de vivir en diferentes ambientes sin cambiar su naturaleza de investigador-intelectual con la capacidad de “generar vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes” (2008, p. 31), en la aspiración de distinguir los niveles de responsabilidad en el ejercicio de la profesión docente.

Desafíos en la cultura digital de los jóvenes profesores que enseñan, a jóvenes estudiantes

Estamos convencidas de que una perspectiva de criticidad de lo educativo posibilita develar relaciones de poder, identificar estructuras dominantes, reflexionar sobre procesos de desigualdad, pero no produce “automáticamente” ni procesos de autonomía ni de protagonismo de los sujetos, en acciones de transformación. En este marco, es preciso preguntarse si la formación de los profesorado permite interpelar la propia trayectoria y generar educadores reflexivos con intencionalidad de emancipación individual y colectiva.

Mills formula una de las reglas del “hacer sociológico” que hacemos extensiva a la “sociología de la educación”. Es la de asimilar que todo sentimiento humano que provoca problematización, desconcierto, confusión está conectado e imbricado con los cambios profundos de la sociedad, y realizar esa operación intelectual posibilita crear promisorias alternativas de acción.

A modo de ejemplo, podemos preguntarnos cómo en los ambientes educativos el uso de los celulares y/o diversas pantallas, en los jóvenes y la atención permanente en todos los momentos de sus vidas, amerita ser comprendido y analizado en el marco del cambio estructural de la innovación tecnológica en los sistemas de producción y de relaciones humanas, para proponer otras modalidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en los vínculos entre adultos y jóvenes.

Esta temática nos ocupa con más empeño e insistencia, a partir de la pandemia, en la que todas y todos nos vimos involucrados en un cambio global y profundo respecto de cómo definir nuestras nuevas formas de vivir y, para quienes somos educadores, repensar estos ciclos vitales a la luz de la transmisión intergeneracional.

Si bien como expresó Eric Hobsbawm “la cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural del siglo XX, y configuraría cada vez más el ambiente que respiran las mujeres y los hombres urbanos” (1995, p. 331) que anticipan “como generación” los cambios culturales; es fundamental reconocer también que los jóvenes se inician en los códigos de esta nueva cultura desde sus propios universos culturales y capitales simbólicos diversos y desiguales. En esta encrucijada, están los jóvenes en tanto sujetos de derecho de la educación escolar y herederos “naturales” de la configuración del mundo actual, la tecnología es la marca de época que los distingue de la generación adulta (Reguillo, 2012) y que pugnan por generar espacios que recojan sus inquietudes y necesidades.

El objetivo es relacionar los aportes de este campo de estudio en la formación profesores jóvenes que van a desempeñar sus prácticas educativas con jóvenes que interpelan el sentido mismo de muchos conocimientos, qué herramientas proponer a estos docentes para que repiensen su propio tiempo y la construcción subjetiva a partir de la era digital.

Para ello, desarrollamos, en este apartado, algunos elementos vinculados al significado –en sí mismo– de que son las tecnologías para vislumbrar algunas reflexiones en torno a la responsabilidad de la enseñanza en la tarea pedagógica, teniendo presente las relaciones de poder que se ponen en juego y se materializan en las esferas de producción científica, en los procesos de institucionalización y en las concepciones de enseñanza y aprendizaje que definen posiciones divergentes en la formación docente en ciencias sociales.

Para entender a los jóvenes⁶ en tanto actores sociales es menester posicionarlos en las coordenadas presentes, de una sociedad red “cuya estructura y prácticas sociales están organizadas alrededor de redes microelectrónicas de información y comunicación” (Castells et al., 2007, p. 394) como nueva tendencia estructurante a nivel global que modifica la base material de la sociedad.

Nos interrogamos acerca de la construcción de culturas juveniles en tensión con los usos y la apropiación de las nuevas tecnologías en una sociedad red, tejida por la lógica capitalista que desdibuja el compromiso mutuo y devora todos los objetos de consumo; como una condición de vida de una generación

⁶ Juventud alude a la condición etaria, a la generación, al crédito vital, al género, a la clase social, y el marco institucional (Bourdieu (1996), Margulis y Urresti,(2005)).

con la que convivimos, que están en nuestras aulas, con quienes desarrollamos la promesa de la educación y que han elegido la formación docente.

Las jóvenes generaciones hoy tienen las puertas abiertas a más años de escolaridad formal, no obstante, duplican o triplican el índice de desempleo respecto de generaciones pasadas. Esto genera una ola de aspiraciones frustradas que hacen de los jóvenes candidatos a la desazón y el desaliento. Otro indicador es el aumento en los márgenes de libertad y autodeterminación respecto a las generaciones de ayer, sin embargo, esto no se traduce en procesos de participación, protagonismo y construcción de espacios de poder, que podrían colocar a los jóvenes como actores claves para encauzar proyectos políticos alternativos.

Ahora bien, en los discursos sociales y educativos muchas veces circula “la idea de las/os nuevas/os” como aquello que irrumpe ¿en qué radificaría su novedad si en realidad los jóvenes siempre son nuevos? Coincidimos con Kantor (2008) que esta adjetivación no se refiere al cambio generacional, sino que, por el contrario, en las sociedades latinoamericanas la novedad está signada por la profundización de las brechas económicas, sociales y en este nuevo siglo, las brechas culturales. Nuevas dependencias y fragmentaciones en la experiencia de la temporalidad, la flexibilidad laboral, las prácticas de consumo, la globalización tecnológica y económica, contenido y continente, contenido y forma de quienes asumimos la enseñanza de las ciencias sociales.

El debate no puede reducirse a la incorporación o no de las tecnologías en las aulas. Para ello, hay que tomar distancia de la neutralidad tecnológica y asumir un compromiso pedagógico, epistemológico y ético que supone todo proceso educativo. Tal vez este sea uno de los caminos que permitan construir el valor de la escuela y el conocimiento en conexión con otros espacios vitales de los jóvenes en constante devenir.

En una investigación⁷ que realizamos en escuelas secundarias encontramos claramente una valoración positiva de contar con la posesión del dispositivo (como fueron las Netbook, política implementada en 2011) al sentido de inclusión y de disminución de la llamada brecha digital. Si bien, para el 93% de los jóvenes encuestados, la netbook no fue la primera computadora en sus casas, sí registramos que se trató de la primera computadora portátil. Dice una estudiante: “Fue la misma computadora igual para todos”. Este fue uno de nuestros primeros hallazgos, y de lo que denominamos el primer nivel de inclusión digital educativa, en la medida que el acceso a bienes materiales

⁷ Investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación UNER, denominada “La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en Escuela secundarias de Paraná: Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes” (2015-2018), pudimos identificar el valor que habían tenido las Netbook entregadas por una política de Estado para jóvenes de diversas escuelas públicas.

posibilita, aunque no garantiza, el acceso al saber en torno a ellos como capital cultural incorporado.

El “capital cultural objetivado” (Bourdieu) como una de las tres formas de acceso al capital cultural⁸, bajo la forma de bienes culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, computadoras, etcétera) relacionado con la capacidad económica de adquirirlos, no significa necesariamente la capacidad de apropiarse de ese bien en un sentido simbólico y en nuevos procesos de aprendizaje. En este sentido, también Winocour (2006) plantea en sus investigaciones que los jóvenes de diversa pertenencia socio-cultural se inician en los códigos de esta cultura, desde diversos universos culturales y capitales simbólicos desiguales.

Cómo llevar estos contenidos de la formación de los profesores en ciencias sociales donde la diversidad de categorías que enseñamos son parte de la plataforma epistémica que se modifica al ritmo de formas de vida radicalmente distintas a la de anteriores sociedades. Los jóvenes no evidencian las fronteras entre un mundo y el otro, cuando se trata de distinguir lo que no está claramente demarcado entre “el off line y el on line”, en un contexto que transforma identidades y relaciones con los otros.

En este sentido, cobra relevancia la concepción de enseñanza como mediación, intercambio, diálogo, desde la cual los educadores establecen condiciones de escucha e intervención entre las generaciones en un espacio que acerca y conecta experiencias de sus vidas cotidianas con aprendizajes diversos, sistematizados y organizados bajo principios de validación científica. La experiencia con jóvenes profesores desde la asignatura Sociología de la Educación nos permite atestiguar que se constituye en una mirada que problematiza la educación y pone en tensión nuestras representaciones y experiencias de vida, en una acción de distanciamiento que genera procesos de comprensión más complejos de lo educativo que permiten desnaturalizar y desmitificar aquello que se cree “dado” y “establecido”, exigiendo una mirada relacional y no esencialista de los fenómenos sociales.

Conclusiones

El desafío en la formación docente es no sólo la educación en ciencias sino en las tecnologías como un derecho social indispensable para participar activa

⁸ Los capitales sociales, culturales y simbólicos definidos por Bourdieu como el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden, son liberados, por un lado, de la connotación económica (extendiéndolo a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación) y a la vez, se puede extender el análisis de cualquier práctica social.

y críticamente en las sociedades actuales. Los contenidos de la sociología de la educación en diversas investigaciones que han aportado categorías, vocabulario y lenguajes que posibilitan el análisis de la estratificación social y la reducción de acceso y permanencia en el sistema educativo, los circuitos de escolarización y la construcción de identidades, la reproducción de las ventajas y/o desventajas educativas de familias de distintas clases o grupos sociales, las relaciones entre las trayectorias educativas y las inserciones socio-ocupacionales y educativa, no indican que la escuela haya perdido importancia en las sociedades contemporáneas. Aunque ha sido objeto de crítica constante, porque como dice Fernández Enguita es “el escenario todavía privilegiado y el principal mediador entre los jóvenes y la cultura” (2013, p. 163).

“Este requerimiento es crítico para la preparación y actualización del cuerpo docente” (Sabelli, 2011, p. 181) que necesita estar acompañado por modificaciones en la concepción del conocimiento científico, la formación en las ciencias sociales, el debate sobre el currículum, para que tenga sentido para las y los estudiantes que van a habitar un mundo que cada vez está más compenetrado con la ciencia y la tecnología.

Como ya sostuvimos a lo largo de este trabajo, consideramos que las carreras docentes tienen que formar profesionales con fundamentos científicos y con herramientas para la acción, experimentadas y vivenciadas en las aulas universitarias, en los diversos proyectos que tienen las instituciones formadoras, que posibilitan la inserción en diversas comunidades para volver objeto de análisis la propia práctica universitaria, a través de revisar los modos de relación con las diversas instituciones del medio social, redefinir los criterios de selección de contenidos, metodologías de abordaje, instrumentos de evaluación y finalmente pensar y diseñar alternativas creativas junto a las y los jóvenes/estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brusilovsky, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70, pp. 4-28.
- Castells, M., Fernández-Ardévol, M., Qiu, J. & Sey, A. (2007). *Comunicación móvil y sociedad: Una perspectiva global*. Ariel y Fundación Telefónica.

- Fernández Enguita, M. (2013). La institución escolar en un entorno informacional. *RASE* Vol. 6, N° 2, pp. 148-149.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*. Año V, N° 8, pp. 71-94.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Landreani, N. (1996). *La sociología de la educación y las utopías*. Ponencia del 3° Encuentro de Cátedra de Sociología de la educación de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2005). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Meo, A.I. (2016). Sociología de la educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina. *Unidad Sociológica I*, Número 5, Año 2. CONICET.
- Mills, W. (2003). *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Najmanovich, D. (2024). *Complejidades del convivir, conversar, desear, pensar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Perlo, C. y Costa, L. (2019). *Hacia una ética dialógica ecológica más allá del paradigma crítico. Saber estar en las organizaciones*. Paraná: Ediciones La Hendija.
- Reguillo Cruz, R. (2006). *Emergencias de culturas juveniles*. Buenos Aires: Edit. Norma.
- Rigal, L. (2011). *El sentido de educar*. Madrid. Miño y Dávila.
- Sabelli, N. (2011). Aprendiendo con las cuatro pantallas. En: Artopoulos, A. (Coord.). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Tadeu Da Silva, T. (1995). La sociología de la educación: entre el funcionalismo y el posmodernismo. En *Escuela, Conocimiento y Curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Valentinuz, S. y Odetti C. (2019). La formación de profesores universitarios: los aportes de una Sociología de la Educación crítica. *Revista Itinerarios educativos*, 12, pp. 171-183. Santa Fe: FHUC. UNL.

Valentinuz, S. y Odetti, C. (2017). Jóvenes y educación: acerca de las relaciones con las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, Vol 11, Num 12. Rosario.

Valentinuz, S. y otros. (2015-2018). Directora. Informe final Proyecto de investigación. “*La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes*” (Res. CS 225/15) 2015-2017. FCE. UNER. Paraná.

Valentinuz, S., Miranda, J., Romero, L., Gallo, R. & Wiebke, M. (2020). La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes. *Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento*, 10(10). Recuperado de: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/828>

Winocour, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología* 68, N° 3, pp. 551-580. México.