

La enseñanza de la Sociología como risa y escritura



Profes. Ana Julia Lacchini y Matías Manuele

Presentación

El presente trabajo busca reflexionar en torno a la experiencia pedagógica que venimos llevando a cabo desde la materia Sociología de 6° año del Liceo “Víctor Mercante” de la UNLP. Haciendo un poco de historia, la materia se incorpora a la currícula durante el año 1994, fecha en que la carrera de Sociología estaba dando sus primeros pasos. De allí que su programa adoptara la misma línea que se estaba consolidando en la facultad, ya como carrera, ya como materia introductoria (Sociología General) de otras tantas carreras. En este sentido, los contenidos implicaban una perspectiva histórica vinculada a la doble revolución y a los autores de la disciplina (los precursores, los clásicos, y algunos enfoques contemporáneos tales como la estructura de clases con Gramsci; el poder con Foucault; la cultura con Bourdieu).

Luego de mucho tiempo de acarrear el peso de esta tradición, elegimos realizar un giro en el año 2009 que resultó en lo que denominamos “tres rupturas”: la primera está orientada, desde la risa, a la producción de conocimiento científico plasmado en un “paper” o ponencia, pero también al “hacer científico”, al poner el cuerpo en la investigación; la segunda experiencia otorga un lugar especial a la elección y, por tanto, a la empatía y al gusto por sobre la racionalidad (siempre tan presente en las lógicas escolares) y, finalmente, otro dispositivo que busca recuperar, desde un nuevo ángulo, el lugar activo de los estudiantes transformando la ciencia en reflexión a través del ensayo.

Aprender haciendo, el humor como recurso de construcción

Se trata entonces de presentar el hacer sociológico primero como un hacer científico; esto es, vinculado más a un modo de pensar que a un objeto en particular. Elaboramos así un sendero áulico que se inicia en la idea del *vamos a hacer ciencia social*. El primer paso es entonces distinguir el contexto de investigación (el modo en que el método se *aplica*), el contexto de descubrimiento (el modo en que el método se *desborda*) y el contexto de presentación (el modo en que el método se *presenta*) (Bárceñas, 2002). Esto implica que, si el método científico tiene una estructura, ésta se deja ver en el modo de presentarse. Se escribe como se investiga, o al menos, como se *propone* metodológicamente una investigación.

Entonces, pensamos que identificar el método puede hacerse a través de las pistas que el investigador va dejando en el paper en tanto producto por excelencia del hacer investigativo. Se introduce aquí el primer disparate. Los papers que se leen son tomados de “Demoliendo papers” (Golombek, 2007). Se confronta a los estudiantes con una pura escritura científica y se les pide que identifiquen los elementos que distinguen ese texto de otros como *un cuento o un artículo periodístico*. Las marcas saltan a la vista: textos estructurados (enumerados, indiciados, subtítulos); plagados de metatextos (referencias disciplinares e institucionales del artículo, de la publicación, de los autores, de los centros de investigación); cargados de “palabras difíciles” (conceptos técnicos, con referencias etimológicas, definiciones precisas); datos observacionales (ilustrados en cuadros, tablas, croquis) y con las correspondientes referencias a los modos de producción (descripción de experimentos, citas de fuentes primarias o secundarias, referencias bibliográficas). En este ejercicio, la escritura científica se revela como mimesis del proceso de producción de conocimiento. El marco teórico, las hipótesis, la construcción del objeto, la producción de datos, el análisis y la elaboración de *verdades*.

Pero a medida que avanza la lectura, un ruido se hace más y más estruendoso... *pará, estos científicos ¿están estudiando por qué los gatos caen parados?, ¿profe, pero le pegaron una tostada con mermelada en la espalda al gato?, ¿la ciencia se dedica a esto?, esta gente está loca,* y ahí surgen las risas... y ahí viene *la intervención*. Se devela la falsedad de los textos, no tanto para descubrir el truco, sino para rescatar *un tic* sociológico: lo raro y la risa, lo que nos suena *fuera de lugar*, es una intuición a identificar. Pues allí está siendo confrontado nuestro sentido común.

Aquí pueden abrirse múltiples debates: ¿a qué se dedica la ciencia?; ¿cuál es la legitimidad de los problemas que se definen como *serios*?; ¿nos puede engañar el discurso científico?; ¿por qué la escritura científica debe ser tan estandarizada? En general las preguntas nos llevan a pensar la dimensión pública del conocimiento científico, no sólo como valor ético (lo público para todos), sino también como característica del saber científico: un conocimiento que expone su modo de producción para permitir la confrontación como modo de fortalecer las verificaciones. Y especialmente aquella reflexión sobre el absurdo, que nos permite introducir el sentido común como saber naturalizado y la risa como capacidad sociológica, como indicador y punta del ovillo de la desnaturalización. Y esto dispara el proceso.

La contracara de esta lectura crítica es que el disparador del *falso paper* nos lleva a la propuesta de producción de un texto científico *verídico* (y no tanto). El objetivo es reforzar la idea de la escritura científica en forma de *paper* a través de la escritura por parte de los estudiantes de un texto que tenga los clichés identificados pero que, a diferencia de la experiencia Golombek, se sostenga en un ejercicio etnometodológico: un experimento de ruptura.

Garfinkel aparece aquí como el sociólogo que se distancia de *Demoliendo papers* porque nos ofrece un método de investigación real, pero, al igual que *Demoliendo papers*, apuesta a la risa como ejercicio de distanciamiento capaz de producir conocimiento. Se propone, entonces, introducir el absurdo en situaciones de la vida cotidiana como modo de evidenciar los códigos compartidos y naturalizados que ordenan y operan en nuestro mundo. Se trata pues de pensar una *idea del sentido común* y ponerla en tensión a partir de la producción de situaciones disparatadas.

El humor aparece como un instrumento central en el trabajo pues la desnaturalización que genera *lo que está fuera de lugar* es común a la risa y al pensamiento sociológico. Así, por ejemplo, en “¿Una mirada vale más que mil palabras? Investigación sobre la comunicación en espacios públicos”, sostiene que:

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo conocer los modos en que los humanos interactúan y se manejan en un ambiente público. Ella está basada en lo que Alone (1963) llamó indiferencia amable: un acuerdo social en la que ignoramos al otro como sujeto en un lugar

público. Este acuerdo está explícito en la “estructura sociopsicodérmica de la población occidental” (Stewart, 1987) desde el año 105 y 2/8 (dos octavos). Siendo una costumbre que viene de tan remotos tiempos, es considerado de suma importancia para la ciencia analizar qué pasaría si se suplanta ese acuerdo de indiferencia amable por uno nuevo que dedujo el Dr. Juan Saludo (2001) como taxicomunicacium o charla de interés simple. Este nuevo formato de interacción pública consiste en conocer al otro con el que estamos compartiendo un espacio público (ya sea plaza, calle, etc.) empezando primero por un cordial saludo y siguiendo con preguntas que Laura Porquoi (1894) denominaría preguntas de tipo uno, especificadas en la metodología.

En “Síndrome de la mano extraña”¹, los estudiantes analizan los resultados de la siguiente manera:

“Luego de salir a realizar la experiencia al centro comercial, los resultados que pudimos apreciar fueron los siguientes: de 20 personas a las que se les tomó la prueba de tomarle la mano, solo 2 de ellas reaccionaron de buena forma y estuvieron más de 5,3 segundos agarradas de una mano extraña; el resto de los individuos no duró más de 1,2 segundos y sus reacciones fueron de asombro y susto. Pudimos observar que las únicas 2 personas que no se asustaron eran mujeres adolescentes y quien les tomó la mano también pertenecía al sexo femenino y había utilizado la crema suavizante. Al observar a la gente las características que poseían, las reacciones y movimientos que realizaban, llegamos a la conclusión que 9 de cada 10 personas está atada al síndrome de la mano extraña presentando síntomas tales como el miedo a las huellas digitales, rechazo a la cercanía de otras manos, constante miedo, gestos faciales expresando sorpresa, cambios de humor repentinos, y un acto reflejo demasiado desarrollado”.

Esto nos permite trabajar los sentidos clásicos de la investigación social desde un enfoque desnaturalizador. Los estudiantes pueden comprender las reglas de la escritura al mismo tiempo que sus fundamentos epistemológicos (las referencias del contexto de presentación al contexto de investigación, aproximándose a las reglas del método) y en sus raíces convencionales (las reglas no dejan de ser acuerdos de escritura de un campo social que lo sostienen y lo legitiman). Los alumnos desnaturalizan el hacer ciencia justamente haciéndola.

Sobre gustos... ya hay algo escrito

En paralelo a la construcción del paper (diseño, investigación y escritura), el curso aborda otra tarea que tiene como fin construir un segundo momento de ruptura. Se trata de un trabajo de lectura y análisis de textos de divulgación científica. La idea es que, a partir de temas de interés de los estudiantes, el profesor o la profesora les compartamos textos para que lean, analicen y presenten grupalmente a los compañeros. Dentro de lo posible se busca autores actuales y, muchas veces, se trata de colegas a quienes invitamos a nuestras clases. Los investigadores, entonces, son sujetos de carne y hueso que transitan nuestras calles, nuestras aulas, nuestros bares y nuestras instituciones y la Sociología se transforma así en una ciencia que se ocupa y preocupa por temas que no están aislados en una burbuja ajena a nuestras vidas.

Juli Garbulsky es un joven de 19 años que, en 2017, realizó una charla Ted x Río de La Plata denunciando que la escuela está “creando zombies”. Entre los distintos ejes de su crítica, señala justamente lo opresivo que ha resultado, a lo largo de doce o quince años en el sistema educativo, tener tan pocas (o a veces nulas) oportunidades de elegir lecturas o temas

¹ “Síndrome de la mano extraña” es una producción que resultó de un trabajo práctico de estudiantes de 6º año en el marco de esta cátedra.

de interés. La dimensión empática es, para nosotros, uno de los ejes fundacionales de las rupturas que queremos construir contra lo escolar como un ámbito inerte.

Otra de las premisas en las que fundamos la selección se sostiene en la idea de que, con el afán de que los estudiantes secundarios “lean”, solemos recortar párrafos, seleccionar capítulos; en fin, toda una serie de acciones podadoras que empobrecen el acercamiento activo a la lógica de producción y publicación académica. Parafraseando a Paula Carlino, los docentes debemos enseñar *a escribir y a leer en la universidad* (2005).

La contracara de este dispositivo didáctico de presentación de textos es la “escucha atenta” del resto de los compañeros quienes deberán completar una ficha “universal” que los hace identificar elementos del conocimiento científico: tema, problema, hipótesis, metodología, conceptos teóricos, autores de referencia, polémica argumentativa si es que la hubiere y “mirada desnaturalizadora”. La obligatoriedad de entrega de estos fichados rompe con la lógica tradicional de complicidad entre estudiantes donde hacer preguntas es “mandar al frente a los compañeros”. La ficha no sólo implica escuchar las exposiciones, sino que obliga a interpretar y a desandar eso que los otros nos están contando. Los intercambios que se producen en estas clases son realmente interesantes, no solo porque deben “cumplir con la tarea”, sino, y por sobre todas las cosas, porque se vuelven sujetos críticos, de repente adhieren o rechazan ciertas elecciones metodológicas, ciertas elecciones teóricas y cierta organización de datos.

En función de cómo se desarrolle nuestro cronograma de trabajo, estos textos pueden aportar una cuota de *antecedentes* a los procesos de investigación y experimentación que se están abordando, descubriendo muchas veces que esas inquietudes personales que se presentan como temas *locos*, se revelan también como problemas sociológicos (Mills, 2003).

Ciencia como reflexión

El tercer momento de trabajo de ruptura conjuga la reflexión/reflexividad con la intervención grupal. Se trata de introducir el ensayo como una forma de pensar sobre las propias prácticas de los estudiantes. Rosana Guber (2009) sostiene que la *reflexividad* es una praxis vinculada a la elaboración intelectual del conocimiento social que hilvana saberes que nunca son estancos o aislados.

En principio, el ensayo no es una herramienta planificada. Surge a partir de acontecimientos coyunturales. Un año puede ser determinada actitud de los alumnos en relación a la materia (*composición tema: razones para no leer*); otro año puede ser una conducta en relación al espacio (*composición tema: por qué la clase es un quilombo*); a veces algún acontecimiento institucional (*composición tema: algún reclamo estudiantil, problemas con las drogas o violencia escolar*); sus propias trayectorias (*composición tema: por qué nos sentimos enrollados en nuestras vidas*) y, lógicamente, el uso de los propios conceptos de la materia (*composición tema: mi vida como desviado*). Siempre algo aparece irrumpiendo en el aula. Pues si bien el gesto de cerrar la puerta indica el gesto pedagógico de cerrar el espacio para la reflexión, al crear un espacio dentro del espacio, la realidad pugna por entrar, se empecina, recordando a “*los estudiantes principiantes que los pensadores más admirables de la comunidad escolar a que habéis decidido asociarnos no separan su trabajo de sus vidas*” (Mills, 2003: 206).

La idea es “devolver la pelota”. Hacer del acontecimiento un “analizador” y proponer la irrupción de una reflexión sobre las condiciones por las que discurre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La clase se altera, el profesor o profesora se ha *enojado*, ya no explica, pide explicaciones; ya no disciplina, reflexiona, y nos pide reflexionar. Se habla de contrato psicológico o contrato pedagógico: se devela el pacto tácito que sostiene el aula y se vuelve sobre el mismo.

Las primeras palabras son balbuceos, aparecen textos personales, el *yo creo, yo opino, a mí me pasa que*. Éste es un primer nudo, en el sentido de nodo, de acercamiento grupal. Cada uno reconoce el lugar y acude al mismo desde sus propias experiencias y representaciones. Son las *aulas pasadas*, los repertorios conocidos y aprendidos para explicarse, *el relato* como un mecanismo de defensa que lo sostiene y explica.

Pero éste no es un trabajo práctico. Por lo tanto, no hay una devolución individual. No se trata meramente de una catarsis sino de un proceso de reflexión. Por lo tanto, la devolución es asimismo otro texto. Un texto producido por el docente que traza las similitudes, diferencias y particularidades. Es un momento de diferenciación, donde la palabra sale del lugar íntimo para transformarse en subjetividad colectiva. Es un momento de reconocimiento, donde cada palabra se funde con otra, preservando la exposición sin perder singularidad.

Y finalmente, la síntesis. De manera grupal se trabaja sobre *el texto de los textos*, se señalan inconsistencias, se elabora una conclusión. Y este trabajo se transforma en un texto institucional: se presenta en forma de manifiesto o proyecto en diferentes ámbitos institucionales.

Esta palabra entonces, dialoga con el proceso de investigación y el proceso de divulgación troncales de la materia. Se presenta como contexto de descubrimiento en tanto el lugar donde las técnicas metodológicas y los corpus teóricos se cruzan con las trayectorias personales. El proceso de descubrimiento necesariamente debe mostrarse como un proceso de reflexividad: develar la trama de sentidos personales como un relato social confrontando con otros, hacer visible las tramas culturales, estructurales y de poder que nos atraviesan cuando “descubrimos” en los otros esos mismos agraviamientos.

Así, el ensayo es la vía a la construcción de ese “archivo” que anhelaba Mills, base del descubrimiento y de la reflexividad.

“el hombre moderno tiene muy poca experiencia personal, y sin embargo la experiencia es sumamente importante como fuente de trabajo intelectual original. He llegado a creer que el ser fiel a su experiencia sin fiarse demasiado de ella es una señal de madurez del trabajador. Esa confianza ambigua es indispensable para la originalidad en todo trabajo intelectual, y el archivo es un medio por el que podéis desarrollar y justificar tal confianza (...) Siempre que os impresionen fuertemente sucesos o ideas, no debéis dejarlos irse de vuestra mente, antes al contrario, debéis formularlos para vuestro archivo y, al hacerlo, desentrañar todo lo que implican y demostraros a vosotros mismos la insensatez de aquellos sentimientos o ideas o la posibilidad de articularlos en forma productiva. El archivo os ayuda también a formaros el hábito de escribir. No podéis tener la ‘mano diestra’ si no escribís algo por lo menos cada semana” (Mills, 2003: 208-209).

Y en el camino la reflexividad, motor del descubrimiento, se construye como un modo de la escritura, la reflexión como construcción de la palabra. Palabra que se hace colectiva y ocupa un espacio de incidencia institucional.

A modo de cierre (nunca cerrado)

Los tres momentos que hemos identificado como de rupturas, en principio parecieron hablar contra la clase magistral, contra el formato clásico de dar clases. Hoy nos atrevemos a decir que esta nueva propuesta de la asignatura Sociología siempre es una aventura distinta, sabemos qué ejes de trabajo vamos a proponer, pero nunca sabemos con qué nos vamos a encontrar. La creatividad con que construyen trabajos de campo siempre sigue sorprendiéndonos, el circuito de elecciones temáticas también se vuelve a renovar y, cómo no, los ensayos y la reflexividad siguen siendo momentos creativos donde los protagonistas siguen siendo los estudiantes.

Bibliografía

Bárceñas, R. (2002). "Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica", *Acta Universitaria en línea*, vol. 12, núm. 2, ISSN 0188-6266, mayo-agosto, 2002, pp. 48-57, Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41600206> - Fecha de consulta: agosto de 2020.

Becker, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Diotto, V.; F. Racrido, C; Ronderos, S. (2014). "¿Una mirada vale más que mil palabras? Investigación sobre la comunicación en espacios públicos". Trabajo práctico "*Investigación científica y producción de papers*", La Plata: Cátedra de Sociología, Liceo "Víctor Mercante", UNLP, mimeo.

Garbulsky, J. (2017). "Zombies en la escuela". Charla Ted x Río de La Plata. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY> Fecha de consulta: agosto de 2020.

Golombek, D. (comp.) (2007). *Demoliendo papers. La trastienda de las publicaciones científicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Grassi Conde, M.; Guaranda D.; Nogareda M. y Báez, M. (2014). "Síndrome de la mano extraña", Trabajo práctico "*Investigación científica y producción de papers*", La Plata: Cátedra de Sociología, Liceo "Víctor Mercante", UNLP, mimeo.

Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Lacchini, A. J. y Manuele, M. (2014). "La pedagogía de la risa". Ponencia presentada en las Jornadas de Educación Media Universitaria 2014. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

Mills, C. W. (2003). *La promesa. La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1959). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.