



**Universidad Nacional de La Plata**

**Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)**

**Trabajo Final Integrador**

**Leer y escribir en las clases de Sociología General. Propuesta  
de innovación en torno a prácticas de alfabetización académica  
en la universidad**

**Autora:** Dra. María Belén Morris

**Director:** Dr. Leandro Stagno

**Co-Directora:** Esp. Mariana Lugones

**Año:** 2023

# Índice

Resumen .....	4
Introducción.....	5
Caracterización del problema, contextualización y justificación .....	8
Objetivos del TFI.....	13
Marco conceptual .....	14
La alfabetización académica como problema.....	15
Las prácticas de lectura y escritura en la universidad .....	18
Enseñar a leer y a escribir: ¿quién debe hacerse cargo?.....	23
Descripción general de la propuesta de innovación .....	27
Desarrollo de las clases .....	31
Unidad 3. Clase 1. ....	33
1. Objetivos .....	33
2. Contenidos.....	33
3. Bibliografía para el trabajo en clase .....	33
4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía.....	33
5. Diagramación de la clase.....	34
6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase .....	37
Unidad 3. Clase 2. ....	39
1. Objetivos .....	39
2. Contenidos.....	39
3. Bibliografía para el trabajo en clase .....	39
4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía.....	39
5. Diagramación de la clase.....	40
6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase .....	45
Unidad 3. Clase 3. ....	46
1. Objetivos .....	46
2. Contenidos.....	46
3. Bibliografía para el trabajo en clase .....	46
4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía.....	46

5. Diagramación de la clase.....	47
6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase .....	54
Unidad 3. Clase 4. ....	56
1. Objetivos .....	56
2. Contenidos.....	56
3. Bibliografía para el trabajo en clase .....	56
4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía.....	56
5. Diagramación de la clase.....	57
6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase .....	62
Algunas consideraciones adicionales sobre la propuesta de innovación.....	63
Sobre la metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura en la sociología.....	64
Sobre los destinatarios de esta propuesta .....	66
Sobre el abordaje de estas cuestiones en las clases prácticas y las condiciones de trabajo docente.....	67
Conclusiones finales.....	69
Bibliografía.....	72
Anexos.....	76
Anexo 1. Contenidos del Programa de Sociología General (2023) – Modalidad PUEF.....	76
Anexo 2. Material para clase 2 .....	77

## Resumen

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) se orienta a hacer de la lectura y la escritura académicas un contenido factible de ser enseñado en las clases. El interés por este asunto dialoga con una serie de problemáticas pedagógico-didácticas del sistema universitario que remiten a transformaciones sociales, culturales e institucionales. La propuesta de innovación se fundamenta sobre tres principios revisitados por la bibliografía referida a estos temas. En primer lugar, la alfabetización académica es un asunto que concierne a los y las docentes que buscamos hacer de la universidad un espacio más inclusivo. En segundo lugar, las prácticas de lectura y de escritura en la universidad y en una disciplina específica difieren significativamente del despliegue de estas habilidades en otros ámbitos e, incluso, en otras áreas del conocimiento. En tercer lugar, y recuperando los dos puntos anteriores, es tarea de los/as docentes que pertenecemos a esas disciplinas hacernos cargo de la enseñanza de la lectura y de la escritura en nuestras asignaturas. Esto no implica una tarea en soledad, sino un trabajo que involucra un desafío a nivel institucional.

En ese marco, proponemos una innovación en la metodología de enseñanza que refiere al abordaje y la enseñanza de estas habilidades en la materia de Sociología General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). A lo largo de este TFI desarrollamos una secuencia didáctica para el trabajo en las clases prácticas inscriptas en una unidad temática del programa y buscamos incluir en esa instancia la enseñanza de la lectura y de la escritura en el marco de la disciplina sociológica.

## Introducción

*¿Por qué una materia puede valer la pena? Porque habilita a pensar el mundo desde nuevos enfoques, porque permite entender lo que antes era inabordable, porque capacita para resolver problemas prácticos, porque nos vuelve menos esclavos del sentido común y de lo obvio, porque lleva a multiplicar las respuestas e interrogantes ensanchando nuestras fronteras materiales y mentales, porque da herramientas para iluminar lo que para otros son penumbras, porque abre las puertas a ciertas comunidades profesionales, porque extiende nuestras competencias personales (referidas, también, al leer y escribir). Sin embargo, no alcanza con señalar a los alumnos que el estudio arduo de hoy será una "golosina del mañana". Hay que convidarles alguna delicia ahora.*

Paula Carlino. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica.

El presente trabajo de innovación se orienta a hacer de la lectura y la escritura académicas un contenido factible de ser enseñado en las clases. El interés por este asunto dialoga con una serie de problemáticas pedagógico-didácticas del sistema universitario que remiten a transformaciones contemporáneas avenidas a partir de cambios sociales, culturales e institucionales. Este escenario ha sido acicateado y desafiado por los cambios en las condiciones institucionales, materiales y simbólicas del trabajo docente, la definición de la educación superior (y la universidad específicamente) como derecho, y la consecuente necesidad de pensar políticas de inclusión educativa (Mariani et al., 2019). Asimismo, las agendas institucionales debieron incorporar reflexiones sobre las trayectorias estudiantiles para complejizar las miradas sobre el estudiantado “imaginario” (Casco, 2009) y construir propuestas de enseñanza más cercanas al estudiante “real” (Carli, 2012; Ezcurra, 2007).

En este Trabajo Final Integrador (TFI) reflexionamos sobre las prácticas de lectura y de escritura en la universidad. Específicamente, proponemos una innovación en torno al abordaje y la enseñanza de estas habilidades en el marco de la materia de Sociología General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), materia obligatoria para los y las estudiantes de las carreras de la Licenciatura y el Profesorado en Sociología, Licenciatura y Profesorado en Educación Física (PUEF), Licenciatura y Profesorado en Historia, Licenciatura y Profesorado en Filosofía y materia optativa para otras carreras de la misma facultad. Esta propuesta involucra específicamente a los cursantes de PUEF por ser en ese espacio donde actualmente se emplazan mis prácticas docentes. El TFI consiste en el desarrollo de una secuencia didáctica para el trabajo en las clases prácticas inscriptas en una unidad temática del programa y busca incluir en esa instancia la enseñanza de la lectura y de la escritura en el marco de la disciplina sociológica.

El trabajo se fundamenta sobre ciertos principios revisitados por la bibliografía referida a estos temas. En primer lugar, la alfabetización académica es un asunto que nos compete a los y las docentes que anhelamos una educación pública cada vez más inclusiva. En segundo lugar, las prácticas de lectura y de escritura situadas en la universidad y en una disciplina específica difieren significativamente del despliegue de estas habilidades en otros ámbitos e, incluso, en otras áreas del conocimiento. En tercer lugar, y recuperando los dos puntos anteriores, es tarea de los/as docentes que pertenecemos a esas disciplinas hacernos cargo de la enseñanza de la lectura y de la escritura en cada una de nuestras asignaturas. Esto no implica una tarea en soledad, sino un trabajo que involucre a diferentes áreas y que contemple un respaldo institucional en términos formativos, simbólicos y materiales.

Comenzamos el escrito con una contextualización de la problemática y del ámbito en el que se propone la intervención. Luego, realizamos una reseña de los principales aportes bibliográficos que coadyuvan a este trabajo y los organizamos en tres ejes de análisis: la alfabetización académica, las prácticas de lectura y escritura en la universidad y el debate sobre quién, cómo y cuándo deben y pueden ser enseñadas estas prácticas. A continuación, describimos la propuesta de innovación y desarrollamos las cuatro clases

comprendidas en la unidad temática. Por último, incluimos algunas conclusiones generales que se desprenden del trabajo realizado.

## **Caracterización del problema, contextualización y justificación**

Los interrogantes que se formulan y que dan sentido a este TFI están situados en un contexto institucional y temporal específico. Mis prácticas docentes se emplazan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP); desde el año 2020, me desempeño como Ayudante Diplomada en la cátedra de Sociología General para el Profesorado Universitario en Educación Física. Transitar esta Especialización desde ese lugar docente ha empujado una pregunta por los sujetos que habitan y transitan la universidad, por sus trayectorias, intereses y vidas cotidianas (que incluyen en muchos casos el trabajo como docentes en escuelas, en gimnasios o de forma independiente), por los ajustes que es necesario realizar sobre contenidos, metodologías y evaluaciones cuando se enseña una disciplina situada en los primeros años del plan de estudios y que es, además, parte de la formación complementaria de una carrera universitaria.

Con el retorno a la presencialidad, algunos de estos temas han cobrado mayor relevancia. Si bien ya eran preocupaciones antes de 2020, ahora se vuelven objeto de debate con colegas docentes. En este sentido, la pandemia ha sido una oportunidad para poner en discusión los contenidos a enseñar, las metodologías empleadas y las formas de evaluación. Resulta interesante pensar con otro enfoque estos últimos puntos: además de los conocimientos propios de nuestro campo disciplinar, ¿qué enseñamos cuando enseñamos?, ¿evaluamos habilidades que enseñamos o las damos por supuestas? Entre docentes son comunes las afirmaciones que cargan diferentes responsabilidades sobre los y las estudiantes o sobre niveles educativos anteriores a la universidad, referidas a “saber leer” o a “saber escribir”, pero ¿enseñamos a leer y a escribir?, ¿de qué forma podemos contribuir, como docentes de segundo año de una carrera universitaria, a fortalecer procesos de alfabetización académica?

Inscripta en el Departamento de Sociología de la FaHCE, la cátedra de Sociología General está orientada a estudiantes de diferentes carreras: se trata de una materia obligatoria para la Licenciatura y Profesorado en Sociología, Licenciatura y Profesorado en Historia, Licenciatura y Profesorado en Filosofía y Licenciatura y Profesorado en Educación Física. También puede ser elegida como materia optativa por estudiantes que

cursan otras carreras de la FaHCE (Geografía, Letras, Ciencias de la Educación). Según los planes de estudio de las carreras que integran a Sociología General en la formación obligatoria, la cursada se prevé en los dos primeros años.

La materia es cuatrimestral y se dicta en la primera parte del año. Actualmente, treinta docentes integramos la cátedra: siete son Profesores y Profesoras Adjuntos/as, cuatro son Jefes/as de Trabajos Prácticos y los diecinueve docentes restantes somos Ayudantes Diplomados/as.

El Programa de la cátedra busca introducir a los y las estudiantes en los temas y problemas propios de la Sociología. Sus contenidos se organizan a partir de un criterio histórico que se propone recorrer las grandes etapas del pensamiento social y un criterio sistemático que aborda “los principales núcleos temáticos de la disciplina, desde sus primeras formulaciones hasta las más actuales” (Equipo de cátedra de Sociología General, 2023, p. 1).

Sobre este propósito común, la Cátedra se organiza operativamente bajo dos modalidades que difieren entre sí en la forma de estructurar los contenidos, en la bibliografía obligatoria y complementaria seleccionada para el trabajo en las clases teóricas, en el Programa de Trabajos Prácticos y en el Sistema de Evaluación. Una modalidad está destinada a los y las estudiantes de la carrera de Educación Física y otra a estudiantes de Sociología y otras carreras de la FaHCE. Cabe aclarar que cada modalidad tiene su equipo docente.

Este TFI se enmarca en la primera de esas modalidades. La modalidad orientada a Educación Física tiene actualmente una matrícula aproximada de 700 estudiantes, que se reparten en dieciocho comisiones de trabajos prácticos. La matrícula de cada comisión es muy dispar, porque la asistencia de los y las estudiantes difiere según se trate de comisiones matutinas o nocturnas. Más allá de esas diferencias, podemos indicar que las comisiones tienen entre 25 y 70 estudiantes y que los horarios matutinos son los más concurridos.

El curso tiene una carga horaria de cuatro horas semanales, distribuidas en dos horas de clase teórica y dos horas de clase práctica. La asistencia a las segundas es obligatoria, mientras que la asistencia a las clases teóricas es recomendable pero solo es obligatoria si los y las estudiantes optan por promocionar la materia sin examen final. En ese caso,

deben obtener una calificación mayor o igual a seis en los dos exámenes parciales de las clases teóricas y en el examen parcial de las clases prácticas. La promoción de la materia con examen final implica, en cambio, la aprobación del examen parcial de las clases prácticas con una calificación mayor o igual a cuatro y de un examen oral final.

Es en los espacios de trabajos prácticos donde se despliega un abordaje más cercano y detallado de algunos textos y donde el trabajo áulico es más participativo. En general, las propuestas de enseñanza se orientan al trabajo en profundidad con un texto y a la resolución de consignas de forma grupal. Por las características de este espacio, los y las estudiantes hacen uso de diferentes habilidades académicas ligadas a la lectura y a la escritura. Las evaluaciones parciales son escritas, con consignas que buscan reconstruir los argumentos de los autores que integran la bibliografía del programa y poner en uso esas categorías para el análisis de la realidad social. En contraste, en el espacio de clases teóricas una de las evaluaciones parciales se apoya en preguntas de respuesta múltiple, donde los y las estudiantes no deben desplegar argumentos y justificaciones. Todo esto coloca en el espacio de las clases prácticas la *tarea* de interrogar las consignas de trabajo sobre los textos y el *desafío* de acompañar los procesos de lectura y la escritura de estudiantes, entendidos como procesos que son parte de la enseñanza y del aprendizaje de la disciplina específica (Carlino, 2002b, 2005).

En las reuniones de cátedra aparecen con frecuencia preocupaciones acerca del desempeño estudiantil, en estas ocasiones, sus docentes suelen aludir a “falta de interés”, “problemas de comprensión lectora”, “falta de lectura” y “dificultades para escribir”. En respuesta a estos diagnósticos, el equipo de cátedra ha formulado un cuadernillo de actividades prácticas y un cuadernillo de clases teóricas que se renueva anualmente y que busca acompañar el recorrido de las y los estudiantes por la materia. El primero incluye una presentación de cada unidad y de cada trabajo práctico donde se explicitan los objetivos de conocimiento de cada clase. Asimismo, se introduce a los y las autores/as de cada texto y se ofrecen diferentes actividades y ejercicios que combinan el abordaje conceptual de los temas a tratar con diferentes fuentes y recursos (notas periodísticas, enlaces a material audiovisual, imágenes, etcétera) (Barrenengoa, 2021). El cuadernillo fue formulado para vehicular el trabajo en las clases prácticas, puesto que muchas de las actividades pueden realizarse sin haber leído previamente los textos obligatorios (en el

cuadernillo se incluyen párrafos o fragmentos de los manuscritos). Así, se trata de un insumo fundamental para los y las estudiantes -lo consultan antes de asistir a las clases y lo utilizan como material de estudio- y para los y las docentes a cargo de las clases prácticas.

Este curso de acción ha sido muy relevante para apuntalar el recorrido de los y las estudiantes por la materia. No obstante, los diagnósticos compartidos entre los y las docentes también abren otras aristas para reflexionar e intervenir sobre el desarrollo de las clases. Por un lado, es posible problematizar la selección de contenidos para generar aprendizajes significativos. Cuando se enseña sociología para “no-sociólogos” es preciso acercar una sociología genérica y canonizada a una sociología situada y cercana a los intereses y prácticas de nuestros interlocutores (Barrenengoa, 2021). En esta línea, anualmente se planifican revisiones en los contenidos orientadas a incorporar asuntos vinculados con el cuerpo, el deporte y la educación. Por otro lado, es factible reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en términos metodológicos y preguntarnos si, en lugar de atribuir responsabilidades a un supuesto desinterés o a las mencionadas “dificultades”, podemos (y debemos) interrogar ciertos “implícitos socio-culturales” (Amaya, 2005) sobre las prácticas de lectura y escritura de los y las estudiantes. En este sentido, se vuelve relevante que estas habilidades que damos por supuestas sean parte del currículum explícito de la asignatura (Mariani et al., 2019).

Aunque los “problemas de lectura y de escritura” constituyen argumentos recurrentes para explicar la deserción estudiantil, los malos resultados en las evaluaciones escritas y las escasas intervenciones teóricamente fundamentadas a lo largo de las clases, nos preocupa la falta de saberes necesarios para abordar esas situaciones. “No somos un taller de escritura” ni de lectura y “no tenemos tiempo de dar los contenidos y trabajar esas cosas” porque la materia es cuatrimestral y porque la mayoría de nosotros/as tiene una dedicación horaria simple y otros empleos con los que cumplir. Paula Carlino nos invita a dar vuelta estos razonamientos para pensar que ese tiempo destinado a la enseñanza de la escritura y la lectura posibilita una ampliación de los contenidos generales aprendidos, asumiendo que aprender a leer y a escribir en el marco de una disciplina específica supone incorporarse a una cultura académica. Desafiante, la autora nos pregunta “¿quién

podría hacerlo para su materia y dentro de su campo de estudio si no es usted?” (Carlino, 2005, p. 152).

La problemática de la enseñanza de la lectura y la escritura reviste, además, interés institucional. Diferentes autores y autoras coinciden en señalar que, sin un respaldo institucional traducido en puntuales estrategias de intervención es difícil plantear el abordaje de la enseñanza de la escritura y la lectura en la universidad. A propósito de ello, amerita señalar que, a principios de 2022, la Secretaría de Asuntos Académicos de la FaHCE impulsó un taller de cuatro encuentros al que llamó “¿Cómo preparo mis primeros exámenes? Estrategias para la organización del estudio y prácticas de lectura y escritura para rendir un examen en la Facultad”. El taller fue de carácter optativo y estuvo destinado a estudiantes de todas las carreras. Los principales propósitos del Taller fueron abordar la escritura (especialmente, en instancias de examen) y la lectura como un asunto institucional y grupal y fortalecer los procesos de construcción del oficio de estudiante (Rodríguez & Stagno, 2022a). Consecuentemente, se incluyeron contenidos referidos a la interpretación de consignas escritas y a las diferentes estrategias y recursos disponibles para redactar una respuesta (el uso de conectores, las citas directas e indirectas) (Rodríguez & Stagno, 2022b). También fueron trabajados algunos contenidos orientados a la lectura; puntualmente: cómo situar las obras en un contexto temporal, espacial y disciplinar determinado y cómo desandar (para, luego, recomponer) la estructura de un texto académico (Rodríguez & Stagno, 2022c). Por último, se abordaron temas relativos a la evaluación oral, propios de la afiliación institucional e intelectual de los y las estudiantes (Casco, 2007): la publicación de las fechas e inscripciones a los exámenes, la planificación de tareas a partir de un cronograma de estudio, la elaboración de un tema que organice la presentación, entre otros puntos (Rodríguez & Stagno, 2022d).

Dada la repercusión del taller, tanto entre los y las estudiantes como entre distintos equipos de cátedra, la iniciativa fue replicada a inicios del segundo semestre de 2022, como parte de un conjunto de estrategias impulsadas desde la Secretaría de Asuntos Académicos para abordar institucionalmente las prácticas de alfabetización académica. Al respecto, la escritura y la lectura forman parte central de las propuestas formuladas por el Programa de Permanencia y Egreso, consustanciadas en tutorías de egreso por cada Departamento, cursadas de verano e invierno en tanto formatos alternativos de dictado de

materias, informes sobre trayectorias académicas estudiantiles y talleres para docentes de los distintos cursos de ingreso. La importancia de esta agenda en la institución ha permitido la reciente conformación del Programa de acompañamiento a las prácticas de lectura y escritura en la Universidad (PALEU), iniciativa que aspira a unificar y apuntalar a docentes y estudiantes en estas temáticas.

La creación de esta área, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, se emparenta con la iniciativa de otras instituciones que también vuelcan sus esfuerzos en un sentido similar. Diversas compilaciones muestran no solo la presencia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la agenda institucional sino también la voluntad de sistematizar, acumular y comunicar experiencias orientadas a este fin: Carolina Roldán, María Ledesma y Jimena Clerici (2022) refieren a las iniciativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Lucía Natale y Daniela Stagnaro (2016) muestran estrategias desarrolladas en diferentes universidades y, en otra compilación (2018), analizan la experiencia desarrollada en la Universidad Nacional General Sarmiento.

Este TFI se inscribe en ese conjunto de preocupaciones y se propone problematizar y modificar algunos aspectos de la metodología de enseñanza planteada en las clases de Sociología General para la carrera de Educación Física en la FaHCE-UNLP. Dos tensiones atravesarán este interrogante: por un lado, la necesaria relación entre la voluntad de hacer de la universidad una institución más inclusiva y las condiciones institucionales y materiales en las que realizamos nuestro trabajo; por otro lado, el movimiento pendular que existe entre "subsana un déficit" e "incluir una heterogeneidad" de prácticas y de saberes que portan los y las estudiantes (Mariani et al., 2019).

## **Objetivos del TFI**

*Objetivo general:* Problematizar y transformar las formas de enseñar y de aprender en las clases prácticas en la cátedra de Sociología General para estudiantes del Profesorado en Educación Física.

*Objetivos específicos:*

- a. Problematizar los diagnósticos docentes sobre la falta de lectura, la falta de comprensión o la falta de interés por parte de los y las estudiantes de Sociología General.
- b. Desnaturalizar procedimientos de lectura y de escritura implícitos entre las personas que pertenecemos a una comunidad académica específica.
- c. Acompañar los procesos de alfabetización académica de los y las estudiantes incluyendo a la escritura y a la lectura como elementos del currículum explícito de la asignatura.
- d. Repensar la naturaleza de las consignas para el trabajo en las clases prácticas de Sociología General atendiendo a la enseñanza de la lectura y la escritura como contenido de enseñanza.

## **Marco conceptual**

Entendemos la innovación educativa como un proceso que comprende un carácter permanente, integrador y transformador (Macanchí Pico et al., 2020). Innovar no supone intermediar cambios, mejoras o reformas, sino generar disputas sobre el sentido de enseñar y aprender que conmuevan las culturas docentes y estudiantiles y que tengan un anclaje en el tiempo (Finocchio, 2021). Por ello, consideramos que las innovaciones propuestas no pueden localizarse en un momento aislado, sino que deben atravesar a toda la propuesta curricular de la asignatura. La innovación propuesta en el TFI se plantea como un trabajo en etapas, que comienza en las comisiones de trabajos prácticos y apunta a transformar paulatinamente la metodología de enseñanza delineada en el conjunto de las actividades docentes de la cátedra.

En esta propuesta de innovación, los aspectos metodológicos de la enseñanza revisten un carácter central. Retomando los aportes de Gloria Edelstein (1998), la construcción metodológica es esquivada de cualquier tecnicismo que pretenda un conjunto de reglas, técnicas y procedimientos válidos para cualquier contexto. Por el contrario, es relativa a un objeto de estudio particular y a sujetos particulares e involucra no solo lo que sucede en el aula sino los momentos previos a ello (la estructuración de contenidos, la selección de materiales, la organización de las interacciones entre los sujetos) y su

balance posterior. Mediante el diseño metodológico y la coordinación de propuestas de formación anticipamos aquello que queremos provocar en la práctica.

## **La alfabetización académica como problema**

El eje conceptual de esta propuesta de innovación se sitúa en torno al concepto de alfabetización académica, que Paula Carlino entiende como

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005, p. 13).

De esta definición se desprende que la alfabetización no es igual en todos los ámbitos, que no acontece de una vez y para siempre y que hay diferentes alfabetizaciones académicas puesto que cada campo de estudios tiene su propio esquema de pensamiento.

El concepto de afiliación intelectual, trabajado por Miriam Casco (2007; 2009) también busca explicar el hecho de que la inserción en la universidad supone una nueva socialización. Retomando las investigaciones de Alain Coulon, Casco explica que la afiliación intelectual constituye el punto cúlmine de un pasaje por diferentes etapas: la alienación y ruptura respecto al mundo anterior, el aprendizaje de nuevas rutinas, reglas, normas y saberes y la afiliación propiamente dicha, que implica: un dominio de los “modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores” (*afiliación institucional*) y de “las formas del trabajo intelectual” (*afiliación intelectual*) (Casco, 2009, p. 237). Las prácticas comunicativas referidas a las formas de lectura (crítica, asidua, autónoma) y de escritura (eficaz, dúctil) propias de la universidad son parte de

una dimensión específica de la afiliación intelectual: la *afiliación discursiva*, que hace referencia al dominio del discurso universitario en general y de un discurso disciplinar específico (Casco, 2009).

Buena parte de las dificultades asociadas a la afiliación y alfabetización académica suceden en el momento del ingreso a las carreras, puesto que es cuando el estudiante debe aprender las reglas de la cultura universitaria que, en general, no son explicitadas en las clases. Fernández y Carlino (2010) destacan, en este sentido, el acuerdo que existe entre docentes y estudiantes respecto a la diferencia entre las prácticas de lectura y de escritura requeridas en el nivel medio y en el nivel universitario. El proceso de “enculturación académica” (Stagnaro, 2018) y de socialización en las reglas y los códigos imperantes en la vida universitaria puede extenderse a lo largo de los primeros años de formación. El principal problema que surge asociado a esto es que estas reglas suelen ser implícitas, incluso para quienes ya las han incorporado. Por lo tanto, no suelen ser ni objeto de reflexión ni objeto de la enseñanza. El siguiente aporte de Daniel Feldman complejiza las intenciones docentes detrás de la enseñanza y señala que los propósitos formativos son complejos:

Se pretende que los alumnos aprendan lo que se está diciendo/ presentando. Pero también deben aprender habilidades y hasta formas de apreciación y percepción propias de cada disciplina. Esperamos que aprendan a pensar y a hacer “como” (como nosotros, claro), que procedan de ciertas maneras (2015, p. 22).

Paula Pierella (2016) también apunta una idea semejante al referirse a las evaluaciones escritas y plantear que muchas de las operaciones técnicas y cognitivas que están implicadas en el trabajo intelectual se dan por supuestas como “habilidades inherentes” que los ingresantes ya poseen y que, por lo tanto, no es necesaria su enseñanza. Si esas habilidades esperadas no son objeto de enseñanza, pero luego son evaluadas, y si situamos esta inquietud en un escenario de democratización universitaria y trayectorias estudiantiles desiguales (Carli, 2012), ¿dónde descansan las oportunidades para obtener buenos resultados académicos?

Autoras como Ana María Ezcurra (2007) e Inés Pérez (2018) destacan que, usualmente, las desigualdades sociales y culturales preexistentes entre los y los estudiantes suelen percibirse como distinciones naturales que obedecen a una disparidad en los talentos individuales. Estas percepciones tienen efectos concretos en la introducción de ciertas formas de comportamiento que incluyen, en un polo, la autocensura; en el otro, una habilitación natural a tomar la palabra. Al respecto, Pérez apunta la necesidad de desmontar “supuestos, creencias o preconstruidos a partir de la explicitación de ciertas reglas, valoraciones y expectativas que tenemos como docentes con respecto a las prácticas de lectura de nuestros alumnos y en el marco de nuestra asignatura” (2018, p. 80). La enseñanza explícita de nuestras convenciones permitirá a los y las estudiantes conseguir lecturas y comunicaciones (orales y escritas) eficaces y autónomas. En una orientación similar escriben Stagnaro y Chosco Díaz (2013), quienes indican que la incorporación de la lectura y la enseñanza en la escritura es un elemento trascendental para que las desigualdades sociales preexistentes no sigan siendo un condicionante de la trayectoria universitaria. Oscar Amaya plantea el desafío en estos términos:

La práctica docente debe aspirar a ser un decir que exista, que se constituya en otra recepción. Práctica que, creemos, debe estar orientada a facilitar la constitución del contexto de comprensión común y proveer los instrumentos institucionales y disciplinares a fin de garantizar un espacio de conocimiento compartido, una perspectiva referencial común que promueva la instauración al mismo tiempo de autonomía cognitiva y de integración institucional. De esta forma podrá alcanzarse una duradera reconstrucción del conocimiento en el estudiante universitario (2005, pp. 6-7).

A modo de síntesis, queremos enfatizar que la producción de una innovación auténtica requiere que se produzcan cambios en dos esferas interrelacionadas (Macanchí Pico et al., 2020). Por un lado, en el ámbito objetivo, es decir, en el ámbito de las prácticas que son objeto de transformación. En este caso, propondremos una serie de consignas que permitirán trabajar, en las clases prácticas, con los procesos de lectura y de

escritura de los y las estudiantes. Por otro lado, deben ocurrir cambios en el ámbito subjetivo (las representaciones y teorías implícitas de los actores que serán parte de la innovación): esto involucra a los y las estudiantes y a sus presupuestos sobre lo que debe ser una clase práctica en la universidad. Pero también, y fundamentalmente, a los colegas docentes y sus miradas sobre los saberes que portan los y las estudiantes, sobre las disposiciones que, en teoría, deberían haber incorporado en otras instancias educativas y sobre los asuntos que pueden ser (o no) objeto de enseñanza. Puntualmente, nos interesará señalar que, como docentes universitarios que aspiramos a una educación inclusiva, debemos poder enseñar a leer y a escribir porque hacerlo es ocuparse del aprendizaje (Carlino, 2005).

## **Las prácticas de lectura y escritura en la universidad**

Como mencionamos anteriormente, las prácticas de lectura y escritura en la universidad difieren de las modalidades dispuestas en otros niveles educativos y en otros ámbitos donde también desplegamos esas habilidades. Es indudable que, tal como afirma Inés Pérez (2018), los artefactos de lectura y escritura propios de la cultura digital originaron prácticas letradas más diversas, numerosas y multimodales. En cierto sentido, podemos pensar que los estudiantes de hoy leen y escriben más que los estudiantes de ayer. Ahora bien, esa multiplicación de prácticas letradas no ha incidido facilitando “la participación en las culturas letradas académicas” (Pérez, 2018, p. 62). Una de las razones que explican esa disparidad es que estas prácticas asumen cierta especificidad cuando son situadas en un contexto institucional (la universidad) y disciplinar.

En primer lugar, existen diferentes géneros textuales con los que los y las estudiantes se encuentran al iniciar su recorrido por la universidad. Valente y García (2019) refieren a las diferencias en el tipo de lectura que es necesario desplegar al momento de acercarse a un texto narrativo, argumentativo o explicativo. También indican diferencias en cuanto a los momentos e intencionalidades de un texto: un ejemplo, una analogía, una definición, una metáfora no se leen de igual manera. Asimismo, existen distintos tipos de lectura en función del propósito que la impulsa. Galar (2018) identifica algunas de estas alternativas al indagar en las prácticas de lectura de estudiantes avanzados de la carrera de Sociología:

leer para el parcial, leer inmediatamente antes de la clase, leer en clase para resolver las consignas o hacerlo luego de la clase y la explicación del profesor, leer en diagonal, leer las primeras páginas asumiendo que ahí está lo importante y leer el resto con una atención de menor intensidad, leer en soledad y leer en grupo son algunas de las modalidades que destaca.

Más allá de la diversidad apuntada en los propósitos y en la demanda de lectura que el propio texto contiene, interesa destacar que los modos de leer propios de la universidad implican atributos y conocimientos de los que no disponen quienes acaban de ingresar a ella. Carlino (2005) afirma que los estudiantes universitarios de los primeros años no leen con un objetivo propio y que los conocimientos con los que pueden dotar de sentido a esa lectura son escasos porque, justamente, están en proceso de elaborarlos. En este punto, las reflexiones de Gustavo Giménez (2017) complementan los postulados de la autora citada, dado que puntualizan sobre el conjunto de operaciones cognitivas realizadas en el proceso de lectura por quienes son parte de una comunidad académica específica: la definición de las circunstancias de enunciación y de los interlocutores de un texto; su decodificación léxica, gramatical y lingüística; las inferencias interpretativas que consisten en completar los espacios “en blanco” de un texto, entre otras.

Carlino (2005) advierte que, en general, estas lecturas nacen “huérfanas” en dos sentidos. Por un lado, huérfanas de un propósito y de una contextualización que sitúe ese texto en un marco más amplio, puesto que la tarea se deja librada a los estudiantes. Por otro lado, huérfanas de un acompañamiento por parte de los docentes que orienten, enfoquen y motiven esa lectura. En ese marco, la autora plantea que, si la actividad lectora no se acompaña desde la cátedra, las dificultades para entender los textos y para sostener su lectura se vuelven inevitables.

Un “profesor/a inclusivo” es quien, según Carlino, da la bienvenida a su disciplina, enseña qué cosas buscar en un texto (de acuerdo a un programa) y cómo hacerlo, interpreta que las dificultades no derivan de un déficit de comprensión por parte de los estudiantes sino de su inmersión en una nueva cultura, y enseña a leer como miembro de una cultura disciplinar específica (Carlino, 2005). La autora plantea una serie de herramientas de las que ese profesor puede disponer para cumplir la tarea: llevar el texto entero a la clase, presentar a los autores, encuadrar cada texto en el programa y en la

disciplina, orientar la lectura del texto y llevar esta orientación a la clase, mostrar en la clase que el programa de la materia puede utilizarse para orientar las lecturas, pensar alguna lectura en conjunto para reflexionar al respecto, proponer actividades de escritura a partir de lo leído, permitir elegir qué leer y presentar a otros lo leído como una forma de recortar, seleccionar y repensar. A estas herramientas, suma Pérez (2018) la explicitación de otros propósitos de lectura que pueden considerarse sobre determinado material bibliográfico, la indicación de la pertenencia de los autores a determinada tradición teórica o epistemológica y el trazado de relaciones entre el texto trabajado y otros contenidos abordados con anterioridad.

Veremos que, tal como ocurre con la escritura, es necesario enseñar los modos específicos en los que nos acercamos a un texto, explicitar los códigos de acción cognitiva sobre el texto y hacer lugar en la clase a lo leído para ayudar a ver lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (Carlino, 2005).

Si la lectura aparece como un aspecto devaluado en las prácticas de enseñanza, esto se profundiza en el caso de la escritura. Generalmente, la escritura se vuelve materia de reflexión en vínculo con la evaluación (Carlino, 2005). Martín Domecq (2014) y Paula Carlino (2004, 2008) acuerdan en cuestionar algunos supuestos presentes en la cultura universitaria respecto a la escritura. Resumimos esos supuestos en tres ideas: 1) la escritura es un don y, como tal, surge instantánea y espontáneamente; 2) la escritura es un molde que sirve para fijar un discurso oral o mental (primero se piensa, luego se escribe); 3) la escritura es una habilidad básica y general, transferible a diferentes ámbitos y situaciones comunicativas. Lo que estos supuestos desconocen, en todos los casos, es que la escritura es una práctica social de una determinada comunidad discursiva, con convenciones de distinto tipo. Como toda práctica, se aprende a través del ejercicio. Es, además, un proceso recursivo que permite organizar el pensamiento. En este sentido, la escritura no es una mera forma: “cuando escribimos, muchas veces pensamos mejor o pensamos algo por primera vez” (Domecq, 2014, p. 24). Carlino (2005) lo enuncia con otras palabras cuando sostiene que enseñar a escribir es ayudar a aprender, porque escribir implica pensar, comprender, desplegar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento.

Entender la escritura como una “forma vacía donde se vierten contenidos” y como una habilidad que se aprende una única vez porque es válida para todos los contextos e interlocutores, impide ver que allí hay algo para enseñar. Enseñar a escribir, afirma Carlino (2004), no es (solamente) enseñar convenciones y normas sino convidar una herramienta para repensar los temas de una materia, para estructurarlos y organizarlos, para planificar un borrador, para comunicar una idea en forma diferida y para evaluar críticamente un texto propio. La autora desarrolla diferentes propuestas para el trabajo áulico con la escritura. Entre ellas se encuentran la elaboración de síntesis de clase, la tutoría grupal sobre la escritura de monografías, la corrección cruzada de escritos, la preparación y simulación de examen (Carlino, 2005). En todos los casos, la escritura aparece imbricada con la lectura (hay escritura en la lectura y lectura en la escritura) y con la evaluación (hay escritura y lectura en las modalidades de apropiación y acreditación de la materia).

La enseñanza de la escritura descansa, primero, en la desnaturalización de un bagaje de saberes y procedimientos propios de quienes ya pertenecemos a una comunidad académica específica. Luego, consiste en diseñar dispositivos novedosos y eficaces que permitan acompañar a los y las estudiantes en esta tarea. Esto nos conduce a reflexionar sobre las consignas de escritura que diseñamos para tal fin y en la forma/contenido de la evaluación de esos escritos. Los aportes de Ana Atorresi (2005, 2009) nos permiten reflexionar e interrogar las consignas de escritura empleadas en las clases y los criterios de evaluación de las producciones escritas. La primera cuestión a resaltar refiere a lo que está implicado en una consigna: toda consigna es un acto de escritura que, mediante un verbo y un pronombre prerrogativo invoca una acción determinada (Atorresi, 2009). Stagnaro y Chosco Díaz (2013) plantean una advertencia en este sentido: existen discordancias entre las expectativas configuradas por los docentes al formular una consigna y la representación que los estudiantes ponen en acto al interpretarla. Esos desencuentros no se originan solamente en la ambigüedad que suponen ciertos vocablos (analizar, interpretar, relacionar, justificar) sino en cuestiones que están implicadas en el pasaje de un discurso escrito escolar a uno académico. Las autoras destacan que el segundo requiere la reelaboración de la información brindada en las clases y en la bibliografía (no su recepción pasiva), la construcción de relaciones complejas entre

contenidos (no su mera reproducción), la capacidad crítica (no la apelación a una opinión personal) y la adecuación a la situación comunicativa, a los objetivos cognitivos de la asignatura y al destinatario. Toda esta complejidad puede ser acompañada por los docentes mediante diferentes estrategias, entre las cuales sitúan, primeramente, la reflexión sobre la necesidad de enseñar estas prácticas y, luego, las lecturas contextualizadas, el registro escrito de las lecturas, la lectura colectiva de consignas y planificación de su resolución, entre otras.

Ana Atorresi, por su parte, enfatiza en dos cuestiones. Por un lado, subraya que una consigna de escritura debe indicar con claridad el receptor y el propósito del escrito:

Si (...) la consigna indica la redacción de un escrito sin especificar el propósito de la tarea, el portador en el que circulará, el lector al cual se dirige, el prototipo textual y el género con los que el texto debe corresponderse, etcétera y, luego, estos aspectos se evalúan, se incurre en una situación de injusticia para con el alumno. Lo adecuado, entonces, es incluir en la formulación de la consigna instrucciones que incluyan consideraciones acerca del propósito, el tema, la situación de comunicación, el tipo de texto (Atorresi, 2005, p. 9).

Por el otro, advierte que es necesario hacer explícitos los criterios a utilizar para evaluar el escrito y plantea la posibilidad de evaluar la escritura como proceso – ciertamente, menos frecuente- o como resultado (Atorresi, 2005). Entre los criterios de evaluación, la autora destaca la coherencia semántica, la coherencia textual, la adecuación al género discursivo, el registro, la legibilidad y la ortografía. Por último, indica la importancia de que los estudiantes puedan incorporar herramientas para una autoevaluación, ya sea mediante la lectura de un texto propio o mediante la evaluación de pares:

Los trabajos actuales han comprobado que la autoevaluación da resultados positivos entre los estudiantes, sobre todo cuando, previamente, éstos han sido formados en la habilidad de corregirse por un docente que ha realizado él mismo la tarea de señalar errores en las primeras etapas de la producción del escrito y

que, en consecuencia, ha mostrado caminos de autocorrección (Atorresi, 2005, p. 7).

Más allá de los criterios ponderados, es necesario que la evaluación de la escritura cumpla con tres condiciones: que sea explícita, para que las personas que serán evaluadas conozcan lo que implica un desarrollo exitoso de la consigna; que sea válida, en tanto evalúe lo que se ha enseñado y no algo distinto; y que sea educativa (Carlino, 2004). Nos interesa este último punto porque pone de relieve la importancia de una retroalimentación que contribuya no solo a mejorar los escritos sino a internalizar ciertas pautas, construir criterios para una autoevaluación y ganar una mayor autonomía como estudiante.

### **Enseñar a leer y a escribir: ¿quién debe hacerse cargo?**

En la literatura sobre alfabetización académica se plantea un debate en torno a quién debe asumir la tarea de enseñar a leer y escribir en la universidad, cuándo debe hacerlo y qué debe enseñarse sobre esta práctica. Los principales hallazgos de las investigaciones asociadas a este campo de estudios advierten sobre la centralidad que juegan los profesores de cada disciplina a la hora de enseñar estas prácticas. Como allí es señalado, este desafío no solo debería ser tomado por quienes detentan una formación específica en lingüística o docentes de materias incluidas en los tramos iniciales de las carreras. Enseñar a leer y a escribir debería ser una instancia transversal a toda la formación que repare no solo en cuestiones idiomáticas generales, sino en habilidades específicas de cada disciplina académica (Amaya, 2005; Carlino, 2002b, 2005, 2013; Casco, 2009; Natale, 2013; Stagnaro, 2018).

Suponer que quienes deben llevar adelante esta tarea deben ser exclusivamente docentes especializados en el área de lingüística implicaría comprometerse con la idea de que “la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de modo específico con cada disciplina” (Carlino, 2002b, p. 2). Por el contrario, lo que se afirma en este campo es que no existe un aprendizaje de la lectura y de la escritura escindido del aprendizaje de la disciplina, de los textos y los géneros discursivos que la constituyen (Carlino, 2002b;

Natale, 2013). En esta línea, Daniela Stagnaro sostiene que son necesarias mediaciones docentes que enseñen “formas de validar y comunicar el conocimiento en la comunidad disciplinar” y que promuevan “aprendizajes profundos y estratégicos en los estudiantes” (Stagnaro, 2018, p. 21). Por lo tanto, se plantea como una herramienta indispensable que quien oriente y apoye esos procesos sea alguien que participe de las prácticas y las domine. En relación con esto, Carlino (2013) valora las iniciativas que buscan hacer de la escritura y de la lectura un saber a enseñar mediante un taller coordinado por un docente especialista en asuntos lingüísticos, pero cuestiona que a ellos subyace la idea de una competencia abstracta y general que puede replicarse en diferentes asignaturas.

Planteamos anteriormente que las principales dificultades en relación con la alfabetización académica se sitúan al inicio de la vida universitaria. Este aspecto coloca una necesaria atención a las condiciones del trabajo docente en las materias de los primeros años, instancia de medular importancia para el ejercicio del derecho a la universidad (IEC-CONADU, 2014).

Aunque, intuitivamente, el ingreso a las carreras podría ser planteado como el momento más apropiado para la enseñanza de la lectura y la escritura, Casco cuestiona la idea que subyace a esta posición:

el individuo aprendería a comunicarse oralmente y por escrito durante un período limitado y, una vez realizado ese aprendizaje –acabado y definitivo– con un mínimo de satisfacción, estaría en condiciones de pasar a la etapa de incorporación al mundo de los conocimientos (2009, p. 254).

Recuperando las miradas de los estudiantes, Malena Botto (2015) reconoce la siguiente tensión: si solo se enseñan determinadas prácticas en la instancia del ingreso, se corre el riesgo de que este sea percibido como una “isla” que separa ciertos modos de concebir la enseñanza y el abordaje de los objetos de estudio respecto a la forma en la que aparecen a lo largo de la formación de grado.

Una última cuestión recuperada en la bibliografía refiere a la importancia del apoyo institucional en estas iniciativas formativas. Al respecto, Carlino (2005) destaca que el acompañamiento en la lectura y escritura demanda una carga de trabajo extra y, por tanto,

puede ser abandonada para poder cumplir con la exigencia que implica planificar y evaluar. Es por ello que propone trascender el ámbito de la voluntad individual para plantear “cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura en el dictado de cada una de las materias”, propósito que demanda considerar de cerca las condiciones materiales y pedagógicas que eso demande. Pierella (2016) también repara en este punto cuando reflexiona sobre las condiciones del ejercicio de la docencia en los primeros años y los desafíos institucionales que esto conlleva en términos de una enseñanza inclusiva.

En un apartado anterior presentamos una definición de alfabetización académica formulada por Carlino en el año 2005. En 2013, la autora reformula esta noción para enfatizar en dos puntos: la necesidad de que la enseñanza de la lectura y la escritura sea transversal a toda la formación y de que la responsabilidad sea compartida entre los docentes y la institución a la que pertenecen. En sus palabras:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (...) las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (Carlino, 2013, p. 370).

En suma, la propuesta de innovación a formular en el presente TFI se apoya en un conjunto de conceptos y categorías que permiten sustentar su propósito general de este

trabajo: enseñar a leer y a escribir para abrir las puertas de la disciplina a quienes quieran (o deban) ingresar.

## Descripción general de la propuesta de innovación

Este Trabajo Final Integrador formula una propuesta de innovación sobre la enseñanza de las prácticas de lectura y de escritura en la cátedra de Sociología General de la FaHCE-UNLP. A la vez que ofrece una vía para repensar el diseño de consignas en trabajos prácticos, busca acompañar y mejorar los procesos de lectura y de escritura de los y las estudiantes mediante diferentes actividades. A mediano plazo, esperamos que esta innovación permita introducir cambios en la propuesta metodológica general del espacio curricular. La relevancia de la metodología de la enseñanza -aspecto usualmente descuidado en los programas de la materias- constituye una definición central sobre los modos de acercamiento a los objetos y problemas de conocimiento que plantea la disciplina y muestra la intención de la propuesta frente a una diversidad posible de experiencias de aprendizaje (Ungaro & Morandi, 2022). El TFI consistirá en el diseño de estrategias de enseñanza circunscriptas a las cuatro clases prácticas que se incluyen en la unidad 3 del programa de la materia, titulada “Sociología del conflicto y la desigualdad”.<sup>1</sup>

Las lecturas seleccionadas en las unidades precedentes del Programa ofrecen argumentos claves para comprender las características distintivas del conocimiento sociológico y los vínculos de la Sociología con otras ciencias sociales, del mismo modo, traen precisiones conceptuales referidas a las formas de analizar el sentido común, en tanto esquema interpretativo del mundo que aprendemos a lo largo de la vida y que tácitamente compartimos con otras personas. Uno de los rasgos del conocimiento sociológico sobre el que colocamos un especial énfasis en la primera unidad es que se trata de un conocimiento multiparadigmático. Para decirlo de otra forma: existen múltiples formas de analizar y de entender a la sociedad. Hay quienes la conciben como un todo armónico, que funciona sin desajustes; hay quienes entienden que el conflicto es un elemento propio de todas las sociedades y que es esto lo que permite que las sociedades cambien a lo largo del tiempo. Asimismo, hay discusiones metodológicas respecto a cómo estudiar lo social: hay quienes plantean que para estudiar a la sociedad

---

<sup>1</sup> En los Anexos de este TFI se encuentran los contenidos del programa vigente de la materia (modalidad PUEF).

es necesario observar los motivos que subyacen a las acciones de las personas, las interacciones entre ellas y las razones en las que se sustentan. Hay, también, perspectivas que seleccionan el punto de partida antagónico y eligen mirar las grandes estructuras que están presentes en la sociedad: las instituciones, el mercado, las ideologías.

Esos paradigmas son múltiples, pero no infinitos. Tal como indica Jeffrey Alexander (2001), la existencia de autores clásicos organiza un desacuerdo estructural en la disciplina, que responde a la complejidad del objeto de estudio. Este argumento funcional que justifica la presencia de un canon de autores “clásicos” se combina con un argumento intelectual: sus teorías tienen vigencia para entender y explicar el contexto presente, pese a remitirnos a un contexto político, social y cultural diferente al actual. Precisamente, en el programa objeto de la presente propuesta de innovación, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber y Antonio Gramsci son autores que se trabajan en dos planos: por un lado, interesa el abordaje de los cuerpos de teoría (las relaciones lógicas entre los conceptos, los contextos de producción e intervención de sus obras, los diálogos con otras teorías sobre lo social); por otro, resulta especialmente relevante la conexión entre estos abordajes teóricos y los problemas sociales actuales.

La unidad 3 está dedicada a Karl Marx. Nacido en 1818, este autor es uno de los principales pensadores de la sociología (también lo ha sido para otras disciplinas como la filosofía, la ciencia política o la economía). La unidad se titula “Sociología del conflicto y la desigualdad” porque, precisamente, este es el modo en el que Marx entiende a la sociedad: atravesada por el conflicto y por la desigualdad social. En la sociedad en la que vivimos (una sociedad capitalista, dirá Marx), ni somos todos iguales, ni vivimos en armonía. Por el contrario, existen clases sociales que surgen de la apropiación privada de los medios de producción. En el capitalismo, estas clases sociales surgen de la transformación del trabajo en una mercancía que se compra y se vende en el mercado. En una sociedad clasista cuyo núcleo es la explotación de una clase sobre otra, el conflicto es un elemento ineludible e inerradicable.

En esta unidad nos enfocamos en dos nociones centrales de la teoría marxista: la concepción materialista de la historia y el concepto de clase social. Posteriormente, dialogamos con otros enfoques sobre las desigualdades y la movilidad social. Para este

TFI proponemos trabajar con la perspectiva de Pierre Bourdieu a través de un texto de Adriana Marrero.<sup>2</sup>

Cabe señalar que, tal como está planteada la secuenciación de unidades y clases, abordamos la Unidad 3 del programa de Trabajos Prácticos luego de la Unidad 1 (la Unidad 2 se aborda exclusivamente en las clases teóricas). En esta unidad, de índole introductoria, los textos trabajados articulan la presentación de ideas con múltiples ejemplos y metáforas cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes. Por lo general, el trabajo con estos textos no implica mayores dificultades. Quizás el principal desafío para su abordaje consiste en hacer abstracción de las principales ideas que los autores nos convidan, más allá de los ejemplos que procuran esclarecer el objeto de una explicación o legitimar las tesis que se postulan (Atorresi, 2009). En este marco, por el contrario, el salto propuesto en la Unidad 3 hacia la lectura de textos escritos por Marx o por autores que reseñan partes de su obra (es el caso de Irving Zeitlin y de Anthony Giddens) sí es señalado como una dificultad por parte de los y las estudiantes: el lenguaje es menos coloquial, los ejemplos no son frecuentes o refieren a otros períodos históricos y la densidad conceptual es mayor.

Para cada clase, presentaremos los objetivos cognitivos y los objetivos vinculados con la lectura y la escritura. Además, plantearemos los contenidos a tratar y una secuencia de trabajo con tiempos destinados a cada actividad. La secuencia incluye un trabajo previo a la clase -lectura guiada de los textos- y un trabajo posterior articulado sobre una consigna de escritura. Más allá de estos momentos, el énfasis en el acompañamiento a las prácticas de lectura y de escritura académicas es una constante de toda la propuesta.

El acercamiento a los textos será orientado mediante guías de preguntas y ejercicios de lectura cooperativa. Este acompañamiento atiende a dos cuestiones. En primer lugar, a que muchos de los textos que leemos en la asignatura no han sido escritos para estudiantes, sino que se dirigen a una comunidad académica especializada; contienen presuposiciones e implícitos que se asumen entre los saberes del lector. En ese sentido, el

---

<sup>2</sup> Los textos propuestos para los primeros tres Trabajos Prácticos se corresponden con los trabajados en las clases de Sociología General del año 2022, aunque con distinto orden. El texto propuesto para el cuarto Trabajo Práctico será utilizado por primera vez en la cursada del año 2023.

acompañamiento de la lectura se centrará en trabajar con un “propósito de lectura” que permita al estudiante-lector principiante, en el corto plazo, afrontar la lectura como un proceso estratégico para poder enfocar, jerarquizar y seleccionar la información necesaria; en el mediano plazo, motivar la lectura de esos textos (Carlino, 2002a). En segundo lugar, la atención sobre los procedimientos de lectura buscará no solo “comprender lo que el texto dice sino hipotetizar cuál sería el paso cooperativo que un lector [especializado] activaría en cada momento para inferir, posteriormente, cómo ayudar a que un lector real pueda actuar de manera análoga a ese lector hipotético, supuesto por el texto” (Giménez, 2017, p. 88). En síntesis, enseñar a leer como un/a sociólogo/a, no porque los y las estudiantes se estén formando para serlo sino porque esas habilidades servirán tanto a la construcción de su ser-estudiantes como al futuro ejercicio profesional.

El acompañamiento de los procesos de escritura no está motivado por el deseo de un mejor rendimiento en las instancias de evaluación sino por la convicción de que la escritura es un momento central del aprendizaje. Los procesos de escritura involucran cierta sistematización del pensamiento, allí el pensamiento de forma y se organiza. En palabras de Martín Domecq,

El discurso y la escritura tienen características diferentes. No se pasa fácilmente de la oralidad a la escritura, tampoco del fluir de la conciencia a la escritura. Aceptar esta diferencia nos obliga a pensar instancias de mediación entre estas dos formas de relacionarse con las palabras (...) no hay que ver la escritura como una mera forma, como un adorno o como un molde. (2014, pp. 24-25)

En función de esto, y considerando que los textos académicos pueden ser mejorados únicamente a partir de la revisión y la reescritura de su organización o de sus contenidos (Carlino, 2002b; Domecq, 2014), se promoverá un encuentro con la escritura académica previo a la escena de examen. A modo de cierre de la clase, los y las estudiantes deberán formular en grupos y de forma domiciliaria un texto de no más de una carilla. El texto será evaluado por la docente y devuelto en la clase siguiente. Esa misma consigna que ha sido resuelta y revisada será luego retomada en el examen parcial individual. De esta

forma, la evaluación consistirá en una reescritura del trabajo escrito a partir de las indicaciones brindadas en la corrección.

Mediante estas estrategias, procuraremos modificar la metodología de la enseñanza para que la lectura y la escritura sean incorporadas como contenidos a enseñar.

## **Desarrollo de las clases**

Tal como mencionamos anteriormente, la unidad 3 “Sociología del conflicto y la desigualdad” profundiza en los paradigmas sociológicos que tematizan a las sociedades como inherentemente conflictivas y desiguales. Es innegable que Karl Marx ha sido quien trazó los primeros surcos para esta forma de abordaje de lo social. Por lo tanto, su obra funge como punto de partida. En las clases teóricas, el recorrido propuesto se completa con el análisis de la propuesta de Ralph Miliband, inscrita en el marxismo. Luego, se profundiza en la mirada sobre las clases sociales formulada por Max Weber, Pierre Bourdieu y la escuela estructural-funcionalista.

En el espacio de trabajos prácticos, abordamos esta unidad a lo largo de cuatro clases. En la primera, nos enfocamos en comprender las coordenadas más generales del enfoque marxista. Para ello, trabajamos sobre la “concepción materialista de la historia” y sus principales conceptos: la praxis humana como punto de partida ontológico y epistemológico, la tríada individuo-trabajo-naturaleza como un elemento vertebrador de toda formación social y las nociones de modo de producción, medio de producción, factor productivo y relaciones de producción.

El repaso por los principales postulados del marxismo (abarcados en el apartado “La teoría general” del texto de Irving Zeitlin) nos sirve de apoyo para comprender, en la segunda clase de la unidad 3, los aportes de Marx en una clave histórica. Así, podremos situar la idea de “modos de producción” en algunos momentos históricos específicos -la caída de la sociedad feudal, el surgimiento de la sociedad capitalista, su funcionamiento y su crisis definitiva-. El objetivo del trabajo práctico será analizar la dinámica de funcionamiento de la sociedad capitalista a través de la reflexión sobre sus dos clases sociales fundamentales: la burguesía y el proletariado.

En la tercera clase de la unidad, ahondaremos en una paradoja enunciada en las primeras líneas del texto obligatorio a trabajar: pese a la centralidad del concepto de clase social en la obra marxista, en ninguno de los textos del autor ha sido definida como tal. Por el contrario, conviven diferentes conceptualizaciones sobre las clases sociales. Anthony Giddens, el autor de este texto, analiza la obra de Marx para configurar un “modelo abstracto de dominación de clase”, es decir, una definición de clase social válida para todos los modos de producción (clasistas) exhibidos en los textos. Este “modelo abstracto” es, por supuesto, una construcción analítica que interactúa con escenarios históricos específicos y adquiere características singulares según el modo de producción del que se trate.

Por último, en la cuarta clase, abordamos la conceptualización de Pierre Bourdieu sobre las clases sociales. Analizamos su perspectiva multidimensional que no atiende únicamente a la inserción en la estructura económica ni al nivel de ingresos (dimensión contemplada en análisis funcionalistas) sino a la forma en que la sociedad se hace presente en el cuerpo de los agentes mediante el concepto de habitus. Esa “presencia” de lo social está condicionada por la posición de las personas en el espacio social; posición que surge de la posesión (volumen, composición y trayectoria) de determinados capitales y de la forma en que los diferentes campos que integran el espacio social valoran diferencialmente dichos capitales.

A continuación, especificamos los objetivos, contenidos, bibliografía para el trabajo práctico y diagramación de cada una de las clases.

## **Unidad 3. Clase 1.**

### **1. Objetivos**

Sistematizar los principales vectores de la concepción materialista de la historia de Karl Marx.

Propiciar una aproximación a un texto que comenta e introduce obras clásicas y distinguir este tipo textual -estilo, narración, propósitos de escritura- de aquellos que han sido escritos por los denominados “autores clásicos”.

### **2. Contenidos**

La concepción materialista de la historia y la articulación entre trabajo, naturaleza y seres humanos. Modos de producción, factores productivos y relaciones de producción. Cambio social.

### **3. Bibliografía para el trabajo en clase**

Zeitlin, I. (2006). De la filosofía social a la teoría social. En *Ideología y teoría sociológica* (pp. 108-117). Buenos Aires: Amorrortu.

### **4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía**

*Disponible con antelación a la clase en el campus virtual. Los y las estudiantes no deberán entregar la resolución de la guía.*

Nacido en 1928, Irving Zeitlin es un sociólogo estadounidense especializado en la historia del pensamiento social y político. El capítulo que leeremos en esta clase integra un libro que el autor publicó en 1968 (y reeditó en 2006), donde presenta a Karl Marx como heredero del Iluminismo y figura central del pensamiento social y la sociología occidental. En particular, pondremos énfasis sobre dos tramos de la argumentación de Zeitlin: en primer lugar, la reconstrucción que ofrece sobre las discusiones que Marx mantuvo con Georg Hegel y con Bruno Bauer y Ludwig Feuerbach (estos últimos conocidos como “jóvenes hegelianos”), en segundo lugar, la caracterización de los

principales postulados de la teoría marxista. Las consignas que enumeramos a continuación buscan orientar la lectura hacia estos puntos.

- a) Enumeren cuáles son las críticas que Marx formula a las perspectivas idealista y materialista (defendidas, respectivamente, por Hegel y Feuerbach).
- b) Sinteticen las premisas de las que parte Marx para esbozar su concepción sobre la sociedad.
- c) Expliquen la relación que establece Marx entre los seres humanos, la naturaleza y el trabajo.
- d) Reparen sobre las definiciones que ofrece el texto sobre tres conceptos claves en la teoría de Marx: modo de producción, fuerzas productivas, relaciones de producción y relaciones de propiedad.
- e) ¿Cómo se pasa de un modo de producción a otro?, ¿qué elementos entran en contradicción y al hacerlo favorecen el cambio social?
- f) ¿De qué manera se relaciona el modo de producción con los demás ámbitos de la actividad humana (los ámbitos jurídico, político, ideológico)?

## **5. Diagramación de la clase**

### **5.1. Inicio (tiempo estimado: 20 minutos)**

Presentación a cargo de la docente a partir de los siguientes ejes:

- El libro de Irving Zeitlin como bibliografía de la clase: la lectura de la clase consiste en un fragmento de un libro de Irving Zeitlin (1928-). Zeitlin es un sociólogo estadounidense que escribió en 1968 *Ideología y teoría sociológica* -texto reeditado en 2006-. En este texto, el autor plantea un recorrido por la teoría social que comienza con el Iluminismo, corriente filosófica que postulaba la perfectibilidad humana y la centralidad ontológica y metodológica de la razón. Karl Marx es, según este autor, el verdadero heredero de este pensamiento.

- Irving Zeitlin como comentarista de Marx: interesa especialmente la distinción entre los textos escritos por Marx y recuperados por Zeitlin y el texto escrito por este último en su carácter de comentarista. Atenderemos al propósito de escritura del autor pensando en la estructuración del índice y de los capítulos. Zeitlin significa a Marx como un autor

bisagra del pensamiento social y político. Su centralidad obedece “no solo [a] las ideas enormemente ricas que expuso, sino [a] que su obra provocó una respuesta que explica, en gran medida, el carácter de la sociología occidental” (Zeitlin, 2006, p. 10). La capitulación del libro responde a este presupuesto y, tras presentar la corriente Iluminista (Parte I) y el pensamiento pos-revolucionario (Parte II) (donde incluye a la reacción romántico-conservadora, a Saint-Simon y a Comte, fundadores de la sociología), el autor dedica una parte completa (Parte III) a “El manantial marxista” y la última parte a la forma en que diferentes autores han debatido con “el fantasma de Marx” (Max Weber, Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca, Robert Michels, Emile Durkheim y Karl Mannheim).

- El capítulo a trabajar en clase: El capítulo 9 que es bibliografía obligatoria de este trabajo práctico se titula “De la filosofía a la teoría social” y presenta, primeramente, un mapa de discusiones que Marx sostiene con Hegel y con los jóvenes hegelianos; centralmente, con Bruno Bauer y con Ludwig Feuerbach. Para ello, el autor recupera diferentes fragmentos de cuatro obras: *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, *La ideología alemana* (en coautoría con Friedrich Engels), *Contribución a la crítica de la economía política* y *El capital*. En la clase repondremos sucintamente el contexto de producción de esas obras.

- Foco en concepción materialista de la historia: Zeitlin sintetiza los principales postulados de la teoría marxista en una sección que titula “La teoría general”. Es en este apartado donde enfocaremos el trabajo de esta clase práctica, dado que buscaremos profundizar en las definiciones de Marx y distinguir la postura filosófica del materialismo de aquellos significados asociados con el materialismo en nuestro sentido común.

## **5.2. Desarrollo (tiempo estimado: 60 minutos)**

En grupos de cuatro integrantes, los y las estudiantes deberán trabajar con la siguiente consigna:

El uso de conceptos teóricos consensuados en el ámbito de puntuales campos disciplinares es una de las características distintivas de la escritura académica, por esta razón, algunas disciplinas redactan diccionarios donde se comentan o definen tales términos. Valiéndonos del texto de Irving Zeitlin que leímos para esta clase (en particular,

del apartado “La teoría general”), les proponemos que escriban una breve definición para los siguientes conceptos, tal como si fueran autoras y autores de los citados diccionarios: a) trabajo, b) relaciones de producción, c) modos de producción, d) fuerzas productivas, e) superestructura jurídica, f) formas de conciencia.

### **5.3. Cierre (tiempo estimado: 40 minutos)**

Luego de la tarea grupal, realizaremos una puesta en común de lo trabajado en los grupos. En este momento, se incentivará que cada grupo lea las definiciones que formuló y que los demás aporten cuestiones que permitan completar esa definición. Simultáneamente, la docente registrará los emergentes en el pizarrón.

A modo de cierre, desarrollaremos un ejercicio de lectura cooperativa (Giménez, 2017) que permitirá pensar relacionamente los conceptos trabajados. La actividad partirá del supuesto de que la lectura académica es, para los lectores noveles, un proceso plegado de opacidades que requiere de orientaciones y mediaciones a cargo de quienes son lectores avezados en una determinada disciplina. Para esta instancia, seleccionaremos un tramo del prefacio de la *Contribución a la crítica de la economía política* de Marx:

En la producción social que llevan a cabo, los hombres entran en relaciones definidas, que son necesarias e independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a una etapa determinada de desarrollo de sus fuerzas materiales de producción. La suma total de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, el fundamento real sobre el cual se elevan las superestructuras jurídicas y políticas y al cual corresponden formas definidas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina el carácter general de los procesos sociales, políticos y espirituales de la vida. No es la conciencia de los hombres lo que determina su existencia, sino, por el contrario, su existencia social la que determina su conciencia. Al llegar a cierta etapa de su desarrollo, las fuerzas materiales de producción de la sociedad entran en conflicto con las relaciones existentes de producción, o -lo que solo es la expresión jurídica del mismo hecho- con las relaciones de propiedad en cuyo marco habían actuado antes. De formas de desarrollo de las fuerzas de

producción, esas relaciones se convierten en trabas de las mismas. Se inicia entonces un período de revolución social. Con el cambio del fundamento económico, toda la inmensa superestructura se transforma más o menos rápidamente” (Marx, 1904 citado en Zeitlin, 2006, p. 113).

Destinaremos los diez minutos finales del cierre a leer y explicar el ejercicio de escritura que realizarán en la semana. La consigna será de resolución optativa y estará disponible en el campus virtual para que puedan consultarla. La entrega de la actividad y la devolución escrita por parte de la docente serán realizadas a través de esta misma herramienta. La devolución propuesta remite a las sugerencias formuladas por Daniel Cassany (1993) y Lucía Natale (2018). El texto de la consigna es el siguiente:

Reunidos en grupos de hasta cuatro integrantes, redacten una entrada de Wikipedia que defina la “concepción materialista de la historia”. Si bien les solicitamos que presenten un archivo de Word, tengan en cuenta el formato previsto por esta plataforma colaborativa, en particular, respecto a la exigencia de indicar quién formuló esta concepción, qué debates y diálogos generó y cuáles son sus postulados y conceptos principales. La extensión mínima de este escrito será de 200 palabras y la extensión máxima será de 400 palabras. Recuerden considerar de cerca los argumentos leídos en el texto de Irving Zeitlin.

## **6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase**

- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Giménez, G. (2017). Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos. Variaciones en torno a viejas ideas. En G. Giménez, D. Luque, & M. Orellana (Eds.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 75-104). Universidad Nacional de Córdoba.
- Natale, L. (2018). Las devoluciones escritas del profesor universitario. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza* (pp. 167-200). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tarcus, H. (2015). *Antología—Karl Marx*. Siglo XXI.

Zeitlin, I. (2006). *Ideología y teoría sociológica* (Segunda). Amorrortu.

## **Unidad 3. Clase 2.**

### **1. Objetivos**

Sistematizar la caracterización que Karl Marx y Friedrich Engels realizan sobre las clases sociales en una clave histórica.

Estudiar los atributos que los autores asignan a la burguesía y al proletariado en tanto clases sociales fundamentales del capitalismo.

Propiciar una aproximación a un texto clásico y situarlo en un contexto específico de producción y de circulación.

### **2. Contenidos**

El concepto de clase social en clave histórica. La burguesía y el proletariado como clases sociales del capitalismo.

### **3. Bibliografía para el trabajo en clase**

Marx, K. y Engels, F. (1974). “Manifiesto del Partido Comunista” en *Obras escogidas (Tomo I)*. Editorial Progreso Moscú (Trabajo original publicado en 1848).<sup>3</sup> (selección: apartado “I. Burgueses y proletarios”).

### **4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía**

*Disponibile con antelación a la clase en el campus virtual. Los y las estudiantes no deberán entregar la resolución de la guía.*

Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895) escribieron el *Manifiesto Comunista* entre los años 1847 y 1848. El texto, encomendado a estos pensadores por la Liga de los Comunistas, apareció en forma de folleto en febrero de 1848 y su propósito fue difundir el diagnóstico y el programa de la Liga e invitar a que personas de todo el mundo se incorporen a las filas del socialismo. El Manifiesto posee dos nudos conceptuales: el surgimiento de las clases sociales del capitalismo y la relevancia de las

---

<sup>3</sup> Para este Trabajo Práctico se seleccionará la versión de la Editorial Progreso Moscú, incluida en el Tomo I de Marx y Engels (1974).

contradicciones entre factores productivos y relaciones de producción como factor de cambio social. En esta clase nos concentraremos en el primer eje. Las preguntas que enumeramos a continuación buscan orientar la lectura hacia este punto.

1. Observen la nota al pie que acompaña el subtítulo “Burgueses y proletarios”. Notarán que es una nota al pie escrita por Friedrich Engels, coautor de este manifiesto. A partir de la lectura, definan: ¿qué es la burguesía y qué es el proletariado? ¿En qué aspecto se diferencian?
2. La burguesía y el proletariado son las clases sociales del modo de producción capitalista. Identifiquen, en el texto, en qué momento histórico han surgido estas clases sociales, qué transformaciones económicas y sociales favorecieron ese surgimiento y cuáles son las fases de desarrollo de cada una de ellas.
3. ¿Por qué Marx y Engels plantean que la burguesía es una clase revolucionaria? ¿Por qué plantean que el proletariado también lo es?

## **5. Diagramación de la clase**

### **5.1. Inicio (tiempo estimado: 20 minutos)**

Presentación a cargo de la docente a partir de los siguientes ejes:

- Introducción a un texto clásico: repararemos en el año de publicación del texto (y en su edición posterior), en el vocabulario que utiliza, la forma en la que está estructurado. Marcaremos la diferencia con el texto de Zeitlin en tanto comentarista de Marx.

- Contexto de producción de la obra: Marx y Engels escribieron este Manifiesto entre 1847 y 1848, a pedido de la Liga de los Comunistas, una sociedad secreta revolucionaria creada en París en la década de 1830, de la cual ambos formaban parte.<sup>4</sup> El objetivo del texto era explicar sencillamente, a la clase obrera de todo el mundo (es un texto que se traduce a muchísimos idiomas), cómo había surgido el capitalismo, cuáles eran sus contradicciones y cómo podría ser superado para “establecer una nueva sociedad sin clases ni propiedad privada”. Este texto nos permitirá entender cuál era el rumbo que

---

<sup>4</sup> Algunos fragmentos de esta contextualización serán recuperados de Equipo de cátedra para alumnos de Educación Física (2022), Cuadernillo de actividades para los trabajos prácticos.

tenía la historia para Marx, por qué para este autor es tan importante el rol de las clases y de la lucha entre las clases y cómo cambian los distintos “modos de producción” a lo largo de la historia.

- Contextualización del texto en relación con otros contenidos de la materia: por un lado, señalaremos que el Manifiesto Comunista recupera muchos de los contenidos trabajados en la Unidad 2 (abordada exclusivamente en el espacio de los teóricos). Los procesos históricos a los que refieren los autores se desprenden de la Revolución Francesa y de la Revolución Industrial. Estas transformaciones marcan el pasaje de un tipo de sociedad a otra y Marx narra este proceso de una forma particular en este texto. Por otro lado, destacaremos la conexión entre este texto y los conceptos analizados en la clase anterior (la centralidad de la dimensión material para explicar el funcionamiento de la sociedad, su articulación con las demás esferas de la actividad humana).

- Circulación y legado del Manifiesto Comunista: recuperaremos la reseña que Horacio Tarcus (2015) realiza sobre el contexto de circulación de esta obra. El autor plantea que, pese a su publicación en 1848, no fue sino hasta el año 1872 que el texto comenzó a circular. Desde entonces, Marx y Engels publicaron ediciones en diferentes idiomas y en cada prólogo los autores actualizaron o rectificaron asuntos puntuales del texto. Según Tarcus, algunos conceptos y frases presentes en el Manifiesto -tales como lucha de clases, el “fantasma del comunismo” o la idea de que “todo lo sólido se desvanece en el aire”- han trascendido el movimiento obrero y el mundo de las izquierdas y hoy son parte de nuestro lenguaje político.

## **5.2. Desarrollo (tiempo estimado: 70 minutos)**

La actividad de la clase consistirá en leer grupalmente fragmentos seleccionados del texto y determinar cuál de los temas predefinidos por la docente es el que allí se aborda (los fragmentos están disponibles en el Anexo). A continuación, los y las estudiantes deberán elaborar una línea del tiempo donde sitúen cada uno de esos títulos y algunos eventos relevantes que permiten contextualizar el escrito. Estos eventos han sido

trabajados en las clases teóricas de la asignatura a raíz de sus vínculos con el origen de la sociología (Unidad 2).<sup>5</sup>

El período temporal trabajado por Marx y Engels en el escrito abarca la crisis de la sociedad feudal, el surgimiento de la sociedad capitalista y su posterior crisis (a modo de predicción). Así, el diálogo con los diferentes hechos históricos que se listarán a continuación permitirá poner en relación los procesos narrados por los autores y el contexto temporal y espacial en el que esos dichos se sitúan.

La presentación de la consigna de trabajo para la clase (detallada más abajo) estará acompañada de algunas aclaraciones vinculadas con la elaboración de una línea de tiempo:

- Los acontecimientos históricos que deberán incluir en esta herramienta no se suceden necesariamente unos a otros. Algunos transcurren simultáneamente, otros se incluyen dentro de procesos más amplios. La simultaneidad, la sucesión y la duración (corta, media, larga) de los diferentes eventos es sumamente variable.
- Algunos acontecimientos refieren a cuestiones políticas, otros a giros ideológicos y otros a la introducción de nuevas formas de producción y organización del trabajo. Será importante subrayar que cada una de esas transformaciones tiene una temporalidad y una cadencia propia. Esto no impide la configuración de la escena de una época determinada, atravesada por diferentes elementos.
- La conceptualización realizada por Marx y Engels busca describir un proceso y no estará situada en un momento específico. No obstante, situar la escritura del *Manifiesto* permitirá comprender con qué procesos en curso están dialogando los autores y qué rumbo presagian para el devenir histórico.

Consigna de trabajo:

1. En grupos de hasta cuatro integrantes, lean los párrafos transcritos a continuación y seleccionen, para cada caso, con qué título de la lista se corresponden:

---

<sup>5</sup> Estos eventos son recuperados del Material de la Cátedra de Sociología General para PUEF, titulado “Principales características del contexto histórico de surgimiento de la sociología”. El material está disponible para que los estudiantes puedan consultarlo en el campus virtual.

- El surgimiento del proletariado
- Relaciones de conflicto entre las clases sociales de todos los tiempos
- Pasaje de la sociedad feudal a la sociedad burguesa o capitalista
- La crisis de la sociedad feudal
- El empeoramiento de la condición proletaria
- La crisis de la burguesía como clase dominante
- Las contradicciones del sistema capitalista
- La burguesía como clase revolucionaria
- La crisis de la sociedad burguesa
- Condiciones sociales y económicas para el origen de la burguesía
- La lucha del proletariado contra la burguesía

2. A continuación, elaboren una línea de tiempo que les permita ordenar cronológicamente los títulos del punto 1 e incorporar otros acontecimientos históricos relevantes que se nombran en el Material de Cátedra de la Unidad 2:

- Revolución Francesa
- Primera Fase de la Revolución Industrial: importancia de industria textil
- Segunda fase de la Revolución Industrial
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
- Gran Depresión del siglo XIX
- Publicación de *El Manifiesto Comunista*
- Primera producción en cadenas de montaje (Ford T)
- Desarrollo del pensamiento iluminista

Algunas aclaraciones para la realización de la actividad. Una **línea de tiempo** es un organizador gráfico que permite ordenar una serie de eventos a lo largo del tiempo. Para eso, una primera tarea será definir con qué escala temporal van a trabajar (años, décadas, siglos). Luego, podrán situar los diferentes eventos indicados. Tengan en cuenta que algunos eventos o procesos transcurren en simultáneo. También consideren que son procesos de diferente duración: en algunos casos, remiten a un momento puntual; en

otros, quizás a décadas o siglos. En aquellos casos en los que se trate de un proceso de larga duración, pueden utilizar corchetes que indiquen la duración aproximada del hecho.

### **5.3. Cierre (tiempo estimado: 30 minutos)**

Luego de la tarea grupal, los y las estudiantes compartirán lo trabajado en los grupos. Para la puesta en común del primer punto, la docente leerá cada uno de los párrafos seleccionados y los grupos indicarán qué título le asignaron y por qué. Para el segundo punto, dibujaremos en el pizarrón una línea de tiempo y un integrante de cada grupo colocará los hitos tal como fueron organizados en el grupo. Una vez que la línea de tiempo esté completa, analizaremos colectivamente las coincidencias y las disparidades y podremos situar temporalmente el texto leído, los procesos a los que refieren los autores y los hechos históricos con los que dialogan. Asimismo, analizaremos las etapas de desarrollo de la burguesía y el proletariado como clases sociales fundamentales del capitalismo.

Los últimos diez minutos del cierre estarán destinados a la presentación de la consigna de escritura con la que los y las estudiantes trabajarán a lo largo de la semana posterior a la clase. La consigna será de resolución optativa, pero, considerando que el parcial consistirá en una reescritura de este ejercicio, se incentivará especialmente a que los y las estudiantes la realicen. El texto de la actividad estará disponible en el campus virtual para que puedan consultarlo. Tanto la entrega como la devolución escrita por parte de la docente serán realizadas a través de esta misma herramienta. El texto de la consigna es el siguiente:

Es 1 de mayo, Día Internacional del Trabajador, y un perfil de Twitter especializado en efemérides les solicita que elaboren un hilo de Twitter de hasta 6 tweets donde expliquen qué es el proletariado según Marx, cómo fue su surgimiento como clase social, cuál es su tarea de acuerdo a la teoría marxista y qué formas del proletariado podemos encontrar en las sociedades actuales. Pueden acompañar los tweets con imágenes. Recuerden que cada tweet tiene hasta 280 caracteres y que debe conservar cierta coherencia y unidad. Según el Centro de ayuda de Twitter: “A veces, necesitamos más de un Tweet para expresar lo que queremos. Un hilo en Twitter es una serie de Tweets conectados de una misma

persona. Los hilos te permiten conectar varios Tweets para proporcionar más contexto, una actualización o para ampliar una opinión” (<https://help.twitter.com/es/using-twitter/create-a-thread>).

## **6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase**

Giddens, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Labor.

Giménez, G. (2017). Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos.

Variaciones en torno a viejas ideas. En G. Giménez, D. Luque, & M. Orellana (Eds.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 75-104). Universidad Nacional de Córdoba.

Marx, K. y Engels, F. (1974). *Obras escogidas* (Tomo I). Editorial Progreso Moscú.

Tarcus, H. (2015). *Antología—Karl Marx*. Siglo XXI.

## **Unidad 3. Clase 3.**

### **1. Objetivos**

Distinguir los tres niveles identificados por Anthony Giddens en la perspectiva marxista sobre las clases sociales y profundizar en los postulados del *modelo abstracto de dominación de clase* en Marx.

Acompañar y orientar los procesos de lectura de un texto académico haciendo explícitas las operaciones cognitivas realizadas al acercarnos a un texto.

### **2. Contenidos**

Construcciones conceptuales sobre las clases sociales en la obra de Marx. Diferencia entre el modelo abstracto de dominación de clase y los modelos concretos. Postulados del modelo abstracto de dominación de clase.

### **3. Bibliografía para el trabajo en clase**

Giddens, A. (1993). La teoría de las clases en Marx. En *La estructura de clases en las sociedades avanzadas* (pp. 24-43). Madrid: Alianza.

### **4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía**

*Disponibile con antelación a la clase en el campus virtual. Los y las estudiantes no deberán entregar la resolución de la guía.*

Anthony Giddens es un sociólogo inglés nacido en Londres en 1938. El capítulo que leemos en esta clase es el primero de un libro publicado originalmente en 1973 y titulado *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. El capítulo se estructura en torno a tres grandes ideas sobre el concepto de clase social en Marx. Para este trabajo práctico, el objetivo será comprender el planteo general, pero hacer énfasis en lo que el autor denomina “modelo abstracto” de dominación de clase. Las preguntas que enumeramos a continuación buscan orientar la lectura hacia los principales puntos del texto.

1. A partir de la lectura del primer apartado del texto, respondan ¿qué problema identifica Giddens en la mirada que Marx formula sobre las clases sociales?
2. En el apartado “Fundamentos del modelo de Marx”, Giddens plantea tres factores que dificultan el estudio del concepto marxista de clase: ¿cuáles son?
3. Enumeren los postulados del “modelo abstracto” de dominación de clases. ¿Por qué Giddens nombra “abstracto” a este modelo?
4. ¿Qué “problemas” surgen, según Giddens, al momento de aplicar el modelo abstracto a formas históricas concretas?

## **5. Diagramación de la clase**

### **5.1. Inicio (tiempo estimado: 15 minutos)**

Presentación a cargo de la docente a partir de los siguientes ejes:

- El libro de Anthony Giddens como bibliografía de la clase: el texto de la clase es la apertura de un libro escrito por Anthony Giddens que se titula *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Este capítulo inicial abre el debate que el autor presentará posteriormente: las críticas al abordaje marxista por parte de Max Weber, Ralf Dahrendorf, Raymond Aron, Stanislaw Ossowski y otros autores; la revalorización que el propio Giddens realiza sobre el abordaje marxista; y un posterior replanteo y posicionamiento del autor respecto a este asunto.

- Presentación del autor en tanto comentarista de Marx: Anthony Giddens es un sociólogo inglés nacido en Londres en 1938. Es uno de los más importantes sociólogos contemporáneos de Inglaterra ya que desarrolló una amplia labor teórica en el campo de la sociología. En sus primeros libros, publicados a comienzos de la década de 1970, Giddens se dedicó al estudio de los “los padres fundadores de la sociología” contribuyendo a que se concediera tal carácter a Marx, Durkheim y Weber. (Equipo de cátedra de Sociología General para PUEF, 2022).

- Distinción entre el propósito de escritura del autor y nuestro propósito de lectura del texto: el texto a trabajar presenta la virtud de explicar, de forma sintética y precisa conceptualmente, los fundamentos del abordaje marxista de las clases sociales. No

obstante, se trata de un texto complejo para su abordaje porque resulta de un análisis de la obra marxista en torno a un problema específico, las clases sociales. Por lo tanto, se trata de un texto que se dirige a otro público y que contiene diferentes sobreentendidos: procesos históricos, conceptos fundamentales y presupuestos de la teoría marxista. Resulta evidente, entonces, que el propósito de escritura de este texto es diferente del propósito de lectura con el que nos acercaremos a él. La lectura de un texto siempre implica un proceso de “completamiento” respecto a lo que está dicho de antemano o de lo que no está dicho porque se supone que el lector lo sabrá. A lo largo de la clase realizaremos un ejercicio de lectura colectiva que buscará “llenar los huecos” de esta lectura y orientarla a aquello que buscamos saber.

- Vinculación del texto con las clases previas y siguientes: a partir del trabajo con Zeitlin, repusimos los principales elementos de la concepción materialista de la historia, mientras que en la clase sobre el *Manifiesto Comunista* abordamos en una clave histórica la dinámica de funcionamiento del capitalismo y de sus dos clases sociales fundamentales. En esta clase, recuperamos nuevamente una mirada teórica, que prepara y habilita la comparación entre el abordaje marxista y el abordaje de Pierre Bourdieu sobre las clases sociales, a trabajar en la última clase de esta unidad.

## **5.2. Desarrollo (tiempo estimado: 90 minutos)**

Luego de la presentación de la clase, la docente indicará a los y las estudiantes que la actividad de la clase consistirá en una lectura cooperativa de algunos pasajes del texto de Anthony Giddens incluido como bibliografía obligatoria. El ejercicio de lectura cooperativa es propuesto por Giménez (2017) como un trabajo que contempla, por un lado, las señales y las instrucciones que el autor ofrece para que su texto sea interpretado, y, por otro, la interpretación que el lector realiza respecto a estas instrucciones y señales.

Haciendo uso de un proyector, el texto se reflejará en las paredes del aula y podremos leerlo conjuntamente. La palabra circulará entre aquellos/as estudiantes que manifiesten su voluntad para leer en voz alta. Luego de concluir la lectura de cada apartado, realizaremos una pausa para analizar lo que el autor plantea allí y la forma en la

que esto dialoga con el propósito de la clase, a saber: captar el argumento general del autor y profundizar en los postulados del modelo abstracto de dominación de clase.

Siguiendo la propuesta de enseñanza de Pérez (2018), buscaremos mostrar diferentes dimensiones del texto a trabajar: disciplinar (marcos ideológicos y epistemológicos del texto), situacional (relación con los objetivos de la asignatura y de la unidad), genérica (propósito perseguido por el autor), discursiva (formas del decir propias de la disciplina e interconexiones con otros autores y textos), conceptual (formas de razonamiento y terminología específica) y normativa (aspectos formales, tipografía, uso del espacio, puntuación y ortografía).

A continuación, incluimos un cuadro que la docente tendrá entre manos para orientar el trabajo grupal, donde se transcriben los apartados a leer y el protocolo para guiar la lectura colectiva.

<b>Fragmentos del texto de A. Giddens</b>	<b>Protocolo para una lectura cooperativa</b>
<p>Según la teoría de Marx, la sociedad clasista es el producto de una determinada sucesión de cambios históricos. Las formas más primitivas de sociedad humana no son sistemas clasistas. En las sociedades “tribales” –o según la expresión de Engels, en el “comunismo primitivo”- se da solo una división del trabajo muy pequeña y la propiedad que existe es poseída conjuntamente por los miembros de la comunidad. La expansión de la división del trabajo, junto con el mayor nivel de riqueza que produce, va acompañada del crecimiento de la propiedad privada; lo que lleva consigo la creación de un producto excedente del que se apropia una minoría de no productores que en consecuencia mantienen una relación de explotación vis-a-vis con la mayoría de los productores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de temas y conceptos de las clases 1 y 2: sociedad clasista, división del trabajo, explotación, productores/no productores.</li> <li>- Marx como uno de los clásicos que ya hemos estudiado.</li> </ul>
<p>Marx no siempre tuvo cuidado de resaltar las diferencias entre el capitalismo y las formas anteriores de los sistemas de clases que lo habían precedido en la historia. Aunque toda la historia (escrita) “es la historia de la lucha de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajaremos sobre esta premisa: si bien la lucha de clases parece ser un dato de todas las sociedades, la idea de “clase” (y del conflicto entre ellas) no es equivalente en todos esos</li> </ul>

<p>clases”, esto evidentemente no significa que lo que constituye una “clase” sea lo mismo en cada tipo de sociedad clasista (aunque, por supuesto, toda clase participa de ciertas propiedades formales que la definen como tal), o que el proceso de desarrollo de los conflictos de clases sea igual en todas partes. En este sentido, las censuras de Marx a aquellos de sus seguidores que sostuvieron esto último no dejan de ser instructivas. Varios de los factores que caracterizaron los orígenes del modo de producción capitalista en la Europa occidental en el periodo post-medieval existían previamente en la Roma antigua, incluyendo la formación de una clase manufacturera mercantil y el desarrollo de los mercados monetarios. Pero a causa de otros elementos que existían en la composición de la sociedad romana, sobre todo debido a la existencia de la esclavitud, las luchas de clases adoptaron en Roma una forma que tuvo como consecuencia no la generación de una “nueva y más elevada forma de sociedad”, sino la desintegración de la estructura social.</p>	<p>casos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La forma de argumentación del autor en este fragmento recurre a polémicas, pero también realiza concesiones e incluye matices: “aunque, por supuesto, toda clase participa de ciertas propiedades formales que la definen como tal”.</li> <li>- Focalizaremos en el uso de conectores (aunque, por supuesto, en este sentido) y en el propósito con el que los incluye en su argumentación (conceder o negar, afirmar, continuar con el tema).</li> </ul>
<p>Las diversas formas y resultados de los conflictos de clases en la historia explican las diferentes posibilidades producidas por el reemplazo de un tipo de sociedad por otro. Cuando el capitalismo sustituye al feudalismo, ello se debe a que un nuevo sistema de clases, basado en la manufactura y centralizado en las ciudades, ha creado una especie de enclave dentro de la sociedad feudal que finalmente llega a predominar sobre la estructura de base agraria de la dominación feudal. El resultado, sin embargo, es un nuevo sistema de dominación de clases, porque esta secuencia de cambios revolucionarios se basa en el desplazamiento parcial de un tipo de propiedad de los medios de producción (tierras) por otro (capital) — un proceso que, naturalmente, lleva consigo cambios importantes en la técnica. Mientras que el capitalismo, como el feudalismo, lleva en sí mismo “el germen de su</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puntualizar sobre el lugar que las clases sociales asumen en el cambio social, es decir, en el pasaje de un modo de producción a otro.</li> <li>- Advertir sobre una forma particular de argumentación: una idea inicial se presenta comprimida y abstracta, luego es ampliada, desplegada, ejemplificada, situada. Esta información permitirá pasar de una lectura consciente y detenida, atenta al argumento a otra más liviana para clarificar lo leído.</li> <li>- Profundizar sobre un argumento central que contiene términos entrecomillados: los modos de producción contienen “el germen de su propia destrucción”.</li> </ul>

<p>propia destrucción”, y si bien esta tendencia auto negativa se expresa también en forma de luchas de clase manifiestas, el carácter subyacente de las mismas es bastante diferente del de aquellas que se dan en el periodo de declive del feudalismo. Los conflictos de clases en el capitalismo no representan la lucha de dos técnicas en competencia, sino que en su lugar se derivan de la incompatibilidad entre una técnica productiva existente (manufactura industrial) y otros aspectos del “modo de producción”: a saber, la organización del mercado capitalista. El acceso al poder de una nueva clase no entraña el ascenso de una nueva forma de propiedad privada, sino que, al contrario, crea las condiciones bajo las cuales la propiedad privada queda abolida.</p>	
<p>El problema del empleo por Marx del término “clase” es complejo, dado el hecho de que no proporciona una definición formal del concepto.</p> <p>Para estudiar esta materia, es útil establecer una distinción entre los tres conjuntos de factores que dificultan el estudio del concepto marxiano de clase –factores que no han sido separados satisfactoriamente en la larga controversia sobre la cuestión. El primero de ellos se refiere simplemente a una cuestión de terminología –la variabilidad del empleo de la propia palabra “clase” en Marx. El segundo corresponde al hecho de que existan dos construcciones conceptuales que pueden deducirse de los escritos de Marx en relación con la noción de clase: un modelo abstracto o “puro” de dominación de clase, que se aplica a todos los tipos de sistemas clasistas; y unas descripciones más concretas de las características específicas de las clases en determinadas sociedades. El tercero concierne al análisis de Marx de las clases en el capitalismo, el caso que le interesa predominantemente: así como existen en Marx modelos “puros” de clase, existen también modelos “puros” y “concretos” de la estructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquí yace el principal argumento del texto que nos interesa destacar. En la guía de lectura indicamos que Giddens identifica un problema en la forma en que Marx ha utilizado el concepto de clase y que hay un conjunto de factores que dificultan una interpretación unívoca del concepto. Ambas ideas se plasman en este párrafo, razón por la cual le dedicaremos más tiempo que al resto.</li> <li>- La relevancia de este párrafo en relación a los propósitos de lectura del texto propiciará un tratamiento especial de este fragmento: se sugerirá a los estudiantes que elaboren un esquema al margen donde enumeren las tres dificultades que Giddens identifica.</li> </ul>

<p>del capitalismo y del proceso del desarrollo capitalista.</p>	
<p>Los elementos principales del “modelo abstracto” de Marx de dominación de clases no son realmente difíciles de reconstruir a partir de la totalidad de sus escritos. Se trata de un modelo dicotómico. En cada tipo de sociedad de clases existen dos clases fundamentales. Las relaciones de propiedad constituyen el eje de este sistema dicotómico: una minoría de “no productores”, que controla los medios de producción pueden utilizar esta posición de control para extraer de la mayoría de los “productores” el producto excedente que es la fuente de su subsistencia. La “clase” se define así en función de la relación entre los diferentes grupos de individuos con los medios de producción. Esto se encuentra íntegramente ligado a la división del trabajo, porque es necesaria una división del trabajo relativamente desarrollada para la creación del producto excedente sin el cual no pueden existir las clases sociales. Pero, como Marx deja claro en su inacabado estudio del final del tercer volumen de <i>El capital</i>, la “clase” no debe identificarse con la fuente de ingresos en la división del trabajo: esto nos llevaría a una pluralidad infinita de clases. Mas aun, las clases no son nunca, en opinión de Marx, grupos de renta. Las modalidades de consumo, según Marx, están determinadas principalmente por las relaciones de producción (...) Así, es posible que dos individuos que tengan unos ingresos idénticos, y hasta las mismas ocupaciones, pertenezcan, sin embargo, a clases diferentes; como puede ser el caso, por ejemplo, de dos albañiles, uno de los cuales posee su propio negocio, mientras que el otro trabaja como empleado de una gran compañía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Otro párrafo central en la argumentación de Giddens y particularmente importante para los propósitos de esta tercera clase.</li> <li>- Señalar que la idea del “modelo abstracto” es una reconstrucción que realiza Giddens a partir de la obra de Marx y no un concepto acuñado por el propio Marx.</li> <li>- Develar mediante notas marginales los conceptos que hemos trabajado en trabajos prácticos anteriores: medios de producción, relaciones de propiedad, división del trabajo.</li> </ul>
<p>Es un axioma del modelo abstracto de clases de Marx que la dominación económica está</p>	<p>- Buscaremos el significado del término “axioma” y lo vincularemos con las</p>

<p>unida a la dominación política. El control de los medios de producción proporciona el control político. Y así la división dicotómica de las clases es una división tanto de la propiedad como del poder: trazar las líneas de la explotación económica en una sociedad es descubrir la clave para la comprensión de las relaciones de dominación y subordinación que existen en esa sociedad. Así, las clases expresan una relación no solo entre “explotadores y explotados”, sino también entre “opresores y oprimidos”. Las relaciones de clase son necesariamente inestables: pero toda clase dominante trata de estabilizar su posición imponiendo (con frecuencia y no por supuesto de una manera claramente consciente) una ideología que la legitime, que “racionalice” su posición de dominación económica y política y “explique” a la clase subordinada por qué debe aceptar esta subordinación.</p>	<p>“premisas” trabajadas en prácticos anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizaremos un trabajo similar con las ideas de opresión, dominación y explotación. Aunque es posible que los estudiantes conozcan el sentido de estos términos y que los usen como sinónimos, resultará necesario reponer que, cuando utilizamos estos términos en el paradigma marxista, hablamos de formas de dominación distintas.</li> <li>- Seleccionaremos argumentos que nos permitan comprender de qué forma se vincula la dominación en el ámbito económico con la dominación en el ámbito político.</li> </ul>
<p>En el modelo abstracto, las clases se conciben como basadas en las relaciones de mutua dependencia y conflicto. La “dependencia” en este caso significa algo más que la mera dependencia material que presupone la división del trabajo entre las clases. En la concepción de Marx, las clases en el sistema dicotómico se encuentran en una situación de reciprocidad de forma que ninguna clase puede escapar a esa relación sin perder su identidad como “clase” diferenciada. (...)</p> <p>Mientras que cada clase “necesita” de la otra – dada la continua existencia de la sociedad en una forma invariable- sus intereses son, al mismo tiempo, mutuamente excluyentes y constituyen la base para el estallido potencial de luchas abiertas. El “conflicto” de clases se refiere, en primer lugar, a la oposición de intereses motivada por la relación de explotación inherente a la relación de clases dicotómica: las clases son así “grupos conflictivos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repararemos sobre la interdependencia y el conflicto que las clases mantienen entre sí.</li> <li>- Problematizaremos una visión bastante extendida entre el grupo de estudiantes en años anteriores: esa interdependencia no es mera dependencia funcional derivada de la división del trabajo.</li> </ul>

### **5.3. Cierre (tiempo estimado: 15 minutos)**

Una vez finalizada la lectura de estos fragmentos, la docente repondrá -a modo de cierre- el propósito general de esta clase: comprender una perspectiva teórica y brindar herramientas de lectura que permitan decodificar diferentes planos del texto: disciplinar, situacional, genérica, discursiva, conceptual y normativa. Además, se enfatizará en la importancia de articular la lectura con la escritura a través de resúmenes, fichas, apuntes a partir de los textos. Recuperaremos el planteo de Martín Domecq (2014) acerca de la escritura como una práctica recursiva que permite organizar el pensamiento.

Los últimos minutos de la clase estarán destinados a la presentación de la consigna de escritura con la que los y las estudiantes trabajarán a lo largo de la semana posterior a la clase. La consigna será de resolución optativa, pero, considerando que el parcial consistirá en una reescritura de este ejercicio, se incentivará especialmente a que los y las estudiantes la realicen. El texto de la actividad estará disponible en el campus virtual para que puedan consultarlo. La entrega de la actividad y la devolución escrita por parte de la docente serán realizadas a través de esta misma herramienta. El texto de la consigna es el siguiente:

Lean la noticia titulada “¿Sigue siendo la Argentina un país de clase media?”, publicada en el diario La Nación el 1 de abril de 2019:

<https://www.lanacion.com.ar/economia/sigue-siendo-la-argentina-un-pais-de-clase-media-nid2233971/>

Reunidos en grupos, imaginen que leen ese diario frecuentemente y redacten un comentario crítico para esta nota. Para elaborar esa crítica, deberán apoyarse en la forma en que Marx define el concepto de clase social en el “modelo abstracto”. El texto deberá tener una extensión máxima de 300 palabras.

### **6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase**

Domecq, M. (2014). *Pensar-escribir-pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica*. Lugar Editorial.

- Equipo de cátedra de Sociología General para PUEF. (2022). *Cuadernillo de Sociología General para alumnos de Educación Física (2022). Actividades para los trabajos prácticos.*
- Giddens, A. (1993). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas.* Alianza.
- Giménez, G. (2017). Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos. Variaciones en torno a viejas ideas. En G. Giménez, D. Luque, & M. Orellana (Eds.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 75-104). Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez, I. G. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Universidad Nacional de General Sarmiento.

## **Unidad 3. Clase 4.**

### **1. Objetivos**

Comprender la perspectiva de Pierre Bourdieu sobre las clases sociales.

Relacionar el abordaje de Bourdieu con el paradigma marxista, atendiendo a sus diálogos, sus críticas y sus complementos.

Ejercitar la práctica de la comparación entre textos (tanto en su forma como en su contenido) y de la fundamentación.

### **2. Contenidos**

Construcciones conceptuales sobre las clases sociales en la obra de Pierre Bourdieu: espacio social, campo, tipos de capitales y habitus.

### **3. Bibliografía para el trabajo en clase**

Marrero, A. (1992). Teorías sobre la estratificación social. En *Introducción a la Sociología*. Montevideo: FCU. (selección de páginas 193-203, apartado “Conceptos actuales para la estratificación social”).

### **4. Guía para orientar la lectura de la bibliografía**

*Disponible con antelación a la clase en el campus virtual. Los y las estudiantes no deberán entregar la resolución de la guía.*

Adriana Marrero es socióloga uruguaya, nacida en Montevideo en 1958. El texto que leemos es un fragmento de un manual de su autoría, titulado *Introducción a la Sociología*. Allí se recuperan diferentes teorías contemporáneas sobre la estratificación y la desigualdad social. Una de las teorías a las que la autora se refiere es la de Pierre Bourdieu. Los objetivos de la clase estarán centrados en comprender la conceptualización de este autor en su especificidad, pero también en comparación con la perspectiva marxista trabajada en clases anteriores. Por lo tanto, la lectura del texto de Marrero se orienta a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son, según Marrero, las ideas marxistas de las que parte Pierre Bourdieu para conceptualizar a las clases sociales?
2. Según la autora, ¿de qué ideas planteadas por Marx toma distancia Bourdieu para definir a las clases sociales?
3. ¿Qué son los campos en la teoría de Bourdieu? ¿Qué son los capitales y qué tipos de capitales identifica Bourdieu?

## 5. Diagramación de la clase

### 5.1. Inicio (tiempo estimado: 30 minutos)

Presentación a cargo de la docente a partir de los siguientes ejes:

- El libro de Adriana Marrero como bibliografía de la clase: Adriana Marrero es socióloga uruguaya, nacida en Montevideo en 1958. Enseñó Introducción a la Sociología en Educación Secundaria, fue docente de Sociología de la Educación, Teoría Sociológica y Metodología en el Instituto de Profesores “Artigas”. También, profesora adjunta en el Departamento de Sociología y Economía de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El libro *Introducción a la Sociología*, que contiene el fragmento a trabajar en este Trabajo Práctico, es un texto que contiene información básica e incita a la reflexión y maduración de conceptos fundamentales para una mejor comprensión de la sociología y sus fenómenos (Equipo de cátedra de Sociología General para PUEF, 2022). En relación con esto, la docente indicará sobre qué tipo de texto trabajamos, cómo dialoga el fragmento con el capítulo del que forma parte y con qué propósito los y las estudiantes deberán acercarse a él.
- Presentación de Pierre Bourdieu: el fragmento refiere a Pierre Bourdieu como un autor que renueva las perspectivas de análisis sobre las clases sociales. La docente introducirá a Bourdieu como un sociólogo francés, nacido en una pequeña comuna e hijo de campesinos, que escribió entre los años 60 y los años 2000.
- Breve presentación de su esquema conceptual: trabajaremos con cuatro conceptos centrales en la conceptualización de Bourdieu (1990). En primera instancia, la idea de la sociedad como un *espacio social* multidimensional en el que coexisten *campos* relativamente autónomos entre sí. En segunda instancia, la distribución desigual de las

personas dentro de esos campos, de acuerdo a la posesión de diferentes *capitales* (económico, cultural, social y simbólico). La ubicación de las personas en el campo depende tanto del volumen de su capital como de la composición (estructura) del capital, puesto que en cada campo los capitales tienen un peso relativo diferente. Por último, el concepto de *habitus*, idea que hace referencia a la presencia de la sociedad en los cuerpos de las personas. El *habitus*, influido por las condiciones de existencia del individuo, condiciona los gustos y las prácticas de las personas. Esas prácticas constituyen elementos fundamentales en la definición de las clases sociales en tanto generan estilos de vida diferenciados y distintivos (Álvarez-Sousa, 1996).

- Vinculación del texto con las clases previas: la docente indicará que esta conceptualización sobre las clases sociales será trabajada en relación con la concepción marxista revisada en clases anteriores.

## **5.2. Desarrollo (tiempo estimado: 60 minutos)**

Luego de la presentación de la autora del texto obligatorio y del autor al que allí se hace referencia, los y las estudiantes deberán trabajar de forma grupal con consigna que transcribimos a continuación. La actividad demanda no solo la comprensión de la bibliografía obligatoria sino la comparación con una perspectiva ya trabajada. Esta operación precisará la revisión y el repaso de las notas de clase y del texto leído durante la clase anterior. Pese a esta complejidad, los estudiantes habrán contado con una guía de lectura enfocada en la comparación que la autora establece entre la perspectiva de Marx y la perspectiva de Bourdieu. Así, los propósitos de lectura indicados allí se corresponderán con los ejes principales del trabajo en clase.

A partir de los textos de Giddens y Marrero, completen el cuadro que presentamos a continuación. Allí deberán comparar los rasgos principales de la perspectiva marxista (“modelo abstracto” de dominación de clases) y de la perspectiva de Pierre Bourdieu sobre las clases sociales:

- ¿Cuántas clases sociales existen en una sociedad para cada autor?
- ¿Qué aspecto resulta decisivo para definir la pertenencia a una clase social?

- ¿Qué tipos de capitales identifica cada autor?
- ¿Qué relación establecen entre lo económico y los demás ámbitos de la vida social (lo político, lo cultural, lo ideológico)?

En cada caso, deberán escribir un breve parafraseo de la idea y justificar esa afirmación con una cita textual extraída de la bibliografía.

	Perspectiva de Marx ("modelo abstracto")		Perspectiva de Bourdieu	
	Idea parafraseada	Cita textual	Idea parafraseada	Cita textual
Cantidad de clases sociales que existen en la sociedad				
Aspecto que determina la pertenencia a una clase social				
Tipo de capitales a los que hace referencia				
Relación entre lo económico y los demás ámbitos de la vida social				

### 5.3. Cierre (tiempo estimado: 30 minutos)

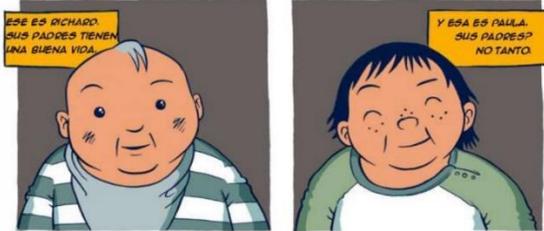
Al finalizar la clase, realizaremos una puesta en común sobre lo trabajado. Los y las estudiantes compartirán conversado en los grupos. El cuadro será replicado en el pizarrón y la docente registrará allí los emergentes.

Los últimos diez minutos del cierre estarán destinados a la presentación de la consigna de escritura con la que los y las estudiantes trabajarán a lo largo de la semana posterior a la clase. La consigna será de resolución optativa pero, considerando que el parcial consistirá en una reescritura de este ejercicio, se incentivará especialmente a que los y las estudiantes la realicen. El texto de la actividad estará disponible en el campus virtual para que puedan consultarlo. Tanto la entrega como la devolución escrita por parte de la docente serán realizadas a través de esta misma herramienta. El texto de la consigna es el siguiente:

El grupo editorial que compiló el manual de Marrero quiere, para su próxima edición, agregar el cómic que incorporamos a continuación como complemento del apartado “Las formas de capital”: <https://www.rnz.co.nz/news/the-wireless/373065/the-pencilword-on-a-plate> Para ello, deberán sumar un epígrafe de hasta 500 palabras que indique la vinculación entre el contenido del apartado y la historia que se relata en el cómic. Reunidos en grupos, elaboren ese epígrafe comparando las trayectorias de Richard y Paula a partir del concepto de capital económico, capital social y capital cultural.

# ON A PLATE

SHORT STORY



ESE ES RICHARD. SUS PADRES TIENEN UNA BUENA VIDA.

Y ESA ES PAULA. SUS PADRES? NO TANTO.



LA CASA DE RICHARD ES CÓMODA Y SECA. SUS ESTANTES ESTÁN LLENOS DE LIBROS Y SU NEVERA REPLETA DE COMIDA.

LA CASA DE PAULA ESTÁ LLENA DE GENTE Y NADA MÁS QUE ESO. ES HÚMEDA, ENDOSA Y ELLA SE ENFERMA CON REGULARIDAD.



... Y DURANTE TODOS ESOS AÑOS ESAS PEQUEÑAS DIFERENCIAS...

PADRES PASANDO LA UNIVERSIDAD.

ALTERNANDO TRABAJO Y CURSO TÉCNICO, AUN ASÍ CON MUCHAS DUDAS.



TENGO AMIGOS QUE TRABAJAN ALLÍ. VOY A HACER UNA LLAMADA PARA QUE PASES LA MATERIA.

TIENEN A ADJULGARLE Y A CONECTARLE EN ALGO MÁS GRANDE.

DEBERÍAS ESTAR TERMINANDO TUS ESTUDIOS, NO HACIÉNDOTE CARIÑO DE MÍ.

¡GRACIAS, PAPA!

¡MAMA, ESTÁS ENFERMO!



¡SI EL PRESTAMO FUE APROBADO! FELICIDADES!

Y POR CADA PEQUEÑA DIFERENCIA QUE PASA DESAPARECIDA...

DISCULPE, SIMPLEMENTE NO PUEDO AYUDARLA. YA INTENTÉ CON UNA FINANCIERA.



LOS PADRES DE RICHARD HARÍAN CUALQUIER COSA POR SU HIJO.

BUENA GAMBÓN.

ÉSEES UN BENO.



... ASÍ COMO LOS DE PAULA. PERO ESO ES QUE TRABAJAN DOS TURNOS.



RICHARD ASISTE A UNA BUENA ESCUELA, CON BUENA INFRAESTRUCTURA, BUENOS COLEGAS. A LOS PROFESORES LES GUSTA LO QUE HACEN.



EN LA ESCUELA DE PAULA LAS CLASES ESTÁN ABARROTADAS, NO HAY BECAS SUFICIENTES Y LOS PROFESORES SIEMPRE ESTÁN FATIGADOS O ESTRESADOS.

¿CÓMO QUE NECESITO OTRO EMPLEO?



ENTONCES QUIZÁ LA GENTE ENTENDA POR QUÉ LAS EXPECTATIVAS PARA RICHARD...

¿O? ¿CÓMO QUE NECESITAS DE UN PROFESOR PARTICULAR?



... SON UN POCO DIFERENTES A LAS DE PAULA...

¿O? ¡NADA MAL!



ENTONCES QUIZÁ RICHARD EMPIECE A CREER QUE MERECER ESTAR EN LA CUAL QUE TODO ES FRUTO DE SU TRABAJO.

¡AH, ERES EL HIJO DE DOBER, ¿VERDAD? ESCUCHA COSAS BUENAS DE TI, VOM A ESTAR AL PENDIENTE.



Y TAL VEZ PAULA COMIENCE A ACOSTUMBRARSE A SABER "RECONOCER SU LUGAR".

BUENO, TE OÍ LA VAGANTE, PERO TE PONDRÉ A PENSAR ESTAMOS.



CONGRATULATION RICHARD. ¿CUAL ES EL SECRETO DE SU ÉXITO?



HUM... CON PENSAR.

PERO ESPERO QUE NO



MENOS QUEJAS Y MÁS TRABAJO, ES LO QUE DICO. ESTOY GANANDO DE LAS PERSONAS QUE PUEEN AYUDAR. NADIE NUNCA ME ENTENDIO NADA EN BANDEJA DE PLATA.



REALMENTE ESPERO QUE NO.

## **6. Bibliografía utilizada por la docente para preparar la clase**

Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 145-172.

Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las “clases”. En *Sociología y cultura* (pp. 205-228). Grijalbo.

Camou, A. (2023). *Cuestiones de teoría social contemporánea*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

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

## **Algunas consideraciones adicionales sobre la propuesta de innovación**

En las páginas anteriores, hemos presentado una propuesta de innovación orientada a la enseñanza de la lectura y la escritura en las clases de Sociología General de la FaHCE-UNLP. Tal como fue planteado al inicio de este trabajo, la innovación se apoya en la idea ampliamente consensuada de que las prácticas de lectura y escritura no existen en el vacío ni son generalizables a cualquier ámbito o disciplina. Por el contrario, se trata de prácticas sociales operativas en un contexto específico. Así, creemos que quienes ya pertenecen a una comunidad académica y disciplinar deben enseñar sus formas y códigos a quienes allí aspiran a ingresar. Por cierto, esto exige realizar un trabajo previo de desnaturalización y extrañamiento respecto a las pautas de nuestras propias comunidades disciplinares (Stagnaro, 2018).

Una complejidad adicional se vincula con algunos sobreentendidos que circulan entre quienes habitamos la universidad y que son condición de posibilidad de la innovación propuesta. Nos referimos ya a las resistencias que pueden existir entre los docentes a enseñar este tipo de prácticas en las clases. Los argumentos son atendibles y se refieren a los tiempos disponibles (para la enseñanza, pero también para el acompañamiento, retroalimentación y seguimiento de tareas escritas), a la imposibilidad de abarcar todos los contenidos pautados si nos detenemos en enseñar a escribir y a leer y, finalmente, a la falta de saberes específicos sobre cómo acompañar estas prácticas. Esto nos obliga a reponer que, por un lado, la lectura y la escritura académicas no pueden ser concebidas únicamente desde un enfoque psicolingüístico -atento a prácticas como el resumen, la reformulación, el señalamiento de ideas principales, entre otras- sino desde una perspectiva sociocultural que considera fundamental la “contextualización de esa lectura en el marco de ciertos objetivos, propósitos, intereses y valoraciones definidas desde una práctica concreta y una cultura disciplinar específica” (Pérez, 2018, p. 74). Por otro lado, la falta de saberes específicos respecto a cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales podría respaldarse con espacios institucionales destinados a orientar a los docentes de cada disciplina y multiplicar estas iniciativas. Los textos compilados por Lucía Natale y Daniela Stagnaro (Natale, 2013; Natale & Stagnaro, 2016, 2018) -integrantes del equipo del *Programa de desarrollo de*

*habilidades de lectura y escritura a lo largo de las carreras* de la Universidad Nacional General Sarmiento- y las investigaciones de Paula Carlino (2008) dan cuenta de la importancia del sostén institucional y del trabajo interdisciplinario entre docentes de la disciplina y docentes “socios”, especialistas en prácticas del lenguaje.

Otra resistencia a vencer, que también funge como un sobreentendido, consiste en las percepciones de los estudiantes sobre lo que debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje (los “contenidos”) y sobre lo que es pertinente realizar durante una clase. Aunque los destinatarios de esta propuesta son estudiantes que transitan sus primeros años en la universidad, amerita pensar que en este breve pasaje han construido un “oficio de estudiante” que tiende a dejar afuera la práctica de la lectura durante la clase o la realización de trabajos a entregar que escapan a las evaluaciones parciales o finales de las materias. En este sentido, si bien la entrega de ejercicios de escritura no será obligatoria, recomendaremos su realización y consideraremos importante resaltar que el “trabajo extra” implicado en las entregas semanales, redundará en una ventaja sustantiva al momento del examen parcial porque tendrán la oportunidad de reescribir un texto ya revisado.

### **Sobre la metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura en la sociología**

Las secuencias propuestas articulan tres temporalidades: el trabajo previo a la clase, el trabajo durante la clase y el trabajo posterior a la clase. En cada una de esas instancias, se promueve que la lectura y la escritura sean contenidos a enseñar. Una de las consideraciones adicionales que nos gustaría incluir aquí refiere, precisamente, a la importancia de pensar la interrelación entre ambas prácticas. Tal como plantea Inés Pérez,

las prácticas de lectura en la universidad suelen estar íntimamente vinculadas con las expectativas docentes sobre la articulación de esas lecturas con la producción de algún tipo de texto escrito por parte de sus alumnos, ya sea respuestas de parcial (presencial o domiciliario), monografías, informes, trabajos de investigación, entre otros (2018, p. 100).

A ello podríamos agregar la existencia de diferentes escrituras para uno/a mismo/a que es posible desplegar luego de leer o mientras se realiza la lectura: resúmenes, notas al margen, fichado de textos. En este sentido, hemos buscado trabajar en la conexión entre los propósitos de lectura y de escritura: los nudos conceptuales subrayados para cada texto son recuperados en las tres instancias en las que se articula el trabajo de las clases. Así, las guías de lectura planteadas como una antesala a la clase no son solo una hoja de ruta para la clase sino un itinerario para la clase y para el trabajo de escritura posterior.

El nudo central de esta propuesta consiste en sistematizar diferentes estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura de la sociología. La primera mediación consiste en la realización de guías de lectura que orientan el acercamiento a los textos. La segunda, refiere a la realización de ejercicios de lectura colaborativa durante la clase. Esto permite cuestionar la idea de que los textos académicos se leen en soledad y fuera de la clase y de que lo importante de la clase no es tanto lo que “los lectores entienden de los textos y lo que dicen de ellos” sino “lo que el docente tiene para decir” (Giménez, 2017, p. 101). La tercera mediación refiere a las consignas de escritura a resolver con posterioridad a la clase.

En general, estas consignas son tareas de aplicación del conocimiento, es decir, tareas que implican la puesta en práctica de un saber en un contexto diferente al presentado por el/la docente (Stagnaro, 2018). Estos ejercicios serán presentados por escrito debido a que esto permitirá objetivar la tarea y explicitar las características estilísticas, formales y estructurales del texto a producir. Además, el trabajo *con* la consigna tendrá un momento asignado en cada una de las clases: además de presentar la consigna, esbozaremos algunos caminos posibles para su resolución y ofreceremos algunos ejemplares “exitosos” del texto esperado. Consideramos que es central explicitar, también oralmente, cuáles son las expectativas docentes respecto a la consigna indicada (Stagnaro & Chosco Díaz, 2013).

Las consignas se realizarán de forma grupal en la semana posterior a la clase y se subirán al campus virtual de la asignatura. El hecho de tener que trabajar grupalmente a partir de la consigna brindada permitirá desarrollar también otra habilidad implicada en los procesos de afiliación: el debate de ideas con compañeros/as y colegas. Al presentar

la metodología de enseñanza, al inicio de las clases, indicaremos que las evaluaciones parciales serán individuales y consistirán enteramente en la reescritura de los ejercicios de escritura. De esta forma, los estudiantes irán construyendo gradualmente su examen parcial.

Esta idea relativa a la evaluación se apoya sobre un principio consensuado en la bibliografía sobre escritura académica: tanto la habilidad de escribir como la calidad de los textos son cuestiones que se aprenden mediante la práctica. Para ello, es necesario abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos que permitan mejorarlas (Carlino, 2005; Domecq, 2014). Es ese sentido, es importante contemplar distintas instancias de trabajo para cada tema y prever oportunidades en las que sea posible rever lo hecho anteriormente.

Destacamos la importancia de la retroalimentación como mediación docente y de la explicitación de los criterios de evaluación. Al inicio de la cursada, se entregará a los estudiantes una rúbrica con los criterios de evaluación de los exámenes, donde se incluirán pautas en relación con la escritura (precisión conceptual, adecuación al tipo de texto solicitado, resolución de la escritura).

Al finalizar la cursada de trabajos prácticos, propiciaremos una evaluación de la propuesta de enseñanza por parte de los y las estudiantes. Lo haremos a través de una encuesta (recurso que la cátedra ha implementado en años anteriores) que funcionará como insumo para reflexionar con el resto del equipo docente sobre la implementación de esta propuesta.

### **Sobre los destinatarios de esta propuesta**

En principio, los destinatarios de esta propuesta de enseñanza son estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la FaHCE-UNLP. En su plan de estudios, la materia Sociología General es complementaria y contribuye a una formación general, al igual que otras materias como Filosofía, Historia Argentina General e Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.

La bibliografía sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad suele destacar la importancia de que los géneros discursivos con los que se encontrarán los

estudiantes en el ejercicio de su oficio como estudiante universitario o, incluso, en el ejercicio de su práctica profesional sean considerados en la planificación de estas actividades. Esto conlleva una dificultad a atender, puesto que los estudiantes de PUEF trabajan, en su gran mayoría, en el ejercicio de la docencia.

Los géneros discursivos considerados para la elaboración de esta propuesta seguramente serían diferentes si trabajáramos con futuros/as sociólogos/as. Pero, dado que los destinatarios serán estudiantes del PUEF, solicitaremos el trabajo con géneros discursivos con los que resultarán familiarizados a lo largo de las clases: específicamente, el género de manual será un género trabajado en diferentes clases. Este género conectará, a su vez, con uno de los ámbitos donde los/as estudiantes desplegarán eventualmente una práctica profesional. Los demás géneros (consigna de examen, texto de Wikipedia, comentario de lector de un diario), serán formatos sobre los que conversaremos en el momento de presentación de la consigna.

### **Sobre el abordaje de estas cuestiones en las clases prácticas y las condiciones de trabajo docente**

Tal como se señala en la bibliografía consultada, la atención a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en una disciplina particular es un asunto que demanda tiempo (Carlino, 2005). Este tiempo no solo involucra el tiempo de clase sino también el tiempo de corrección, seguimiento y acompañamiento de estas prácticas. Al respecto, ameritan dos aclaraciones. En primer lugar, nos interesa reformular la metodología de la enseñanza en las clases prácticas para poner en valor su especificidad: replicar los temas trabajados en las clases teóricas atenta contra la posibilidad de profundizar en determinados temas. Por lo tanto, subrayamos la necesidad de enfocar, en las clases prácticas, el trabajo sobre ciertos contenidos y de abordar allí un “contenido” particular: la lectura y la escritura en la disciplina sociológica. En segundo lugar, hemos mencionado que los primeros años de la universidad concentran las mayores dificultades relativas a la alfabetización académica. Las materias situadas en los primeros años suelen comprender, además, una matrícula muy numerosa que, conforme avanzan los años, decae. En parte, ese desgranamiento puede obedecer a las dificultades en la incorporación

de habilidades académicas que se dan por supuestas (puntualmente, la lectura y la escritura en la universidad) y que luego son puestas en juego en la evaluación.

Consideramos que aquí surge un nudo crítico que requiere atención e intervención: la combinación entre los desafíos implicado en la docencia en los primeros años, la masividad de las cursadas y la necesidad de desnaturalizar y enseñar habilidades que usualmente se dan por sabidas, instala una alerta sobre las posibilidades de los docentes de ejercer esta labor en condiciones adecuadas. Si se apuesta por una educación inclusiva y de calidad que “abra las puertas” a quienes quieren ingresar explicitando y enseñando cuáles son sus reglas, sus códigos y sus formas, es imprescindible poner en consideración bajo qué condiciones se llevará a cabo la tarea. Llevar adelante una tarea de estas características requiere cambios institucionales que hagan viables propuestas tendientes a garantizar el derecho individual y colectivo a la universidad.

## Conclusiones finales

Transitar esta Especialización como docente de Sociología General (FaHCE-UNLP) -asignatura que se dirige hacia estudiantes de diferentes disciplinas y que se emplaza en los primeros años de las carreras- ha provocado una pregunta por la forma en la que nos vinculamos con las trayectorias, saberes y vidas cotidianas de los sujetos que comienzan a transitar la universidad, por el modo en el que seleccionamos contenidos significativos para ellos y ellas, las metodologías dispuestas para la enseñanza y el tipo de evaluaciones que ponemos en práctica para acreditar los saberes aprendidos. Este Trabajo Final Integrador se enfocó en una de esas dimensiones y tuvo como propósito la problematización de la metodología de enseñanza de la asignatura, orientada a estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Específicamente, reflexionamos sobre las prácticas de lectura y de escritura en la universidad y propusimos una innovación en torno al abordaje y la enseñanza de estas habilidades en el marco de las clases prácticas de la materia.

La propuesta buscó recoger diferentes preocupaciones que emergen en el equipo docente acerca del desempeño estudiantil: la falta de lectura en las clases, las dificultades en la comprensión de los contenidos y en el ejercicio de la escritura, los resultados en las evaluaciones escritas. En lugar de atribuir responsabilidades a un supuesto desinterés o a las mencionadas “dificultades”, buscamos desnaturalizar ciertos “implícitos socio-culturales” (Amaya, 2005) que asumimos como docentes respecto de las prácticas de lectura y escritura de los y las estudiantes e intentar que esas estas habilidades formen parte del currículum explícito de la asignatura (Mariani et al., 2019): ¿qué enseñamos cuando enseñamos?, ¿evaluamos habilidades que enseñamos o las damos por supuestas? ¿de qué forma podemos contribuir, como docentes de segundo año de una carrera universitaria, a fortalecer procesos de alfabetización académica?

Incluir la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestras clases tiene sentido porque permite una ampliación de los contenidos generales aprendidos. Aprender a leer y a escribir en el marco de una disciplina específica supone incorporarse a una cultura

académica; enseñar a leer y a escribir supone abrir las puertas a quienes quieran (o deban) ingresar a esa disciplina.

El eje central de este TFI ha sido el desarrollo de una secuencia didáctica para el trabajo en las clases prácticas inscriptas en una unidad temática del programa. De diferentes maneras, hemos buscado incluir allí la enseñanza de la lectura y de la escritura en la disciplina sociológica. Por un lado, hemos propuesto el acompañamiento de las prácticas de lectura domiciliarias y previas a la clase a través de guías que contextualizan ese acercamiento y la orientan hacia los puntos que interesan especialmente. Por otro lado, incluimos una presentación de cada trabajo práctico que se dedica a situar cada texto en diferentes dimensiones: el contexto en el que se produce y en el que circula, el modo en que dialoga con el propósito de la unidad, las características del manuscrito, las razones por las que es leído y las conexiones con las demás clases prácticas. En una de las clases, incorporamos un ejercicio de lectura cooperativa que consiste en comunicar (y enseñar) los movimientos que, como lectores especializados, realizamos al acercarnos a un texto.

En cuanto a la escritura, formulamos consignas para el trabajo en las clases prácticas que involucran a la escritura: reescritura y parafraseo de conceptos, confección de materiales de estudio y justificación de ideas a partir del uso de citas textuales. Además, incluimos la realización de un ejercicio de escritura (de resolución grupal y optativa) que los y las estudiantes deberían realizar en la semana posterior a cada clase. Estos constituyen un insumo para el examen parcial escrito, puesto que consistirá en una reescritura del ejercicio. En todos los casos, la docente realizará una retroalimentación a los escritos. De esta forma, apuntaremos a que los y las estudiantes incorporen y puedan desplegar autónomamente una valoración crítica sobre sus propias producciones.

A lo largo del TFI hemos apostado por remover a las prácticas de lectura y escritura del ámbito de los saberes implícitos que, suponemos, traen (o deben traer) los y las estudiantes. Sobre la base de que la integración a la universidad y a una disciplina específica implica reconvertir y ajustar dichas prácticas y de que son los y las especialistas en este campo quienes deben enseñar aquello que luego evalúan, hicimos de la lectura y la escritura contenidos a trabajar en las clases. Consideramos que esta forma

de ejercer la práctica docente puede hacer de la universidad un ámbito más inclusivo y receptivo hacia quienes desean ser parte de ella.

## Bibliografía

- Alexander, J. (2001). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens & J. Turner, *La teoría social hoy* (pp. 22-80). Alianza Universidad.
- Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 145-172.
- Amaya, O. (2005, mayo). *La lectura y la escritura en la universidad: Prácticas, creencias y reconstrucción de los esquemas de conocimientos en la constitución de la identidad universitaria*. II Coloquio Argentino de la IADA, La Plata.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14.
- Atorresi, A. (2009). *Responder a consignas de escritura académica*.
- Barrenengoa, A. (2021). *La mirada sociológica en la formación de estudiantes de Educación Física. Una propuesta pedagógico didáctica en clave de educación física y deporte con perspectiva de género* [Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2347>
- Botto, M. (2015). El Curso de Ingreso como pasaje y como isla: Una vuelta de tuerca a la noción de «inclusión». *El Toldo de Astier*, 6(10), 80-91.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las “clases”. En *Sociología y cultura* (pp. 205-228). Grijalbo.
- Camou, A. A. M. (2023). *Cuestiones de teoría social contemporánea*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/152117>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2002a). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en Ciencias*, 1-12.
- Carlino, P. (2002b). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *LECTURA Y VIDA*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Revista Acción Pedagógica*, 18(1).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez Cardona & S. Cadena Castillo (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (pp. 155-190). Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación"*.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6(11), 233-260.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Domecq, M. (2014). *Pensar-escribir-pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica*. Lugar Editorial. <https://www.lsf.com.ar/Papel/9789508924544/Pensar+Escribir+Pensar>
- Edelstein, G. (1998). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Paidós.
- Equipo de cátedra de Sociología General. (2023). *Programa*.
- Equipo de cátedra de Sociología General para PUEF. (2022). *Cuadernillo de Sociología General para alumnos de Educación Física (2022). Actividades para los trabajos prácticos*.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação da USP.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1, n.º 1. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48979>
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *LECTURA Y VIDA*, 31(3).
- Finocchio, S. (2021). Formación (más) integral y (más) tiempo escolar ¿ensamble para innovar? En Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Revisión literatura mundial y buenas prácticas de formación integral* (pp. 7-90). Serie Documento técnico del Programa de Aceleración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.
- Galar, S. (2018). "¡Los pibes no leen! Y un buen sociólogo debe leer" [Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67572>

- Giddens, A. (1979). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Alianza.
- Giddens, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Labor.
- Giménez, G. (2017). Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos. Variaciones en torno a viejas ideas. En G. Giménez, D. Luque, & M. Orellana (Eds.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 75-104). Universidad Nacional de Córdoba.  
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/27373/escenarioposible.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- IEC-CONADU. (2014). Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias. *Política Universitaria*, 1, 2.
- Macanquí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Mariani, E. L., Morandi, G., & Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: Un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), Article 8. <https://doi.org/10.24215/24690090e003>
- Marrero, A. (2006). *Introducción a la sociología*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *Obras escogidas* (Tomo I). Editorial Progreso Moscú.
- Natale, L. (Ed.). (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/libro/el-semillero-de-la-escritura-2/>
- Natale, L., & Stagnaro, D. (Eds.). (2016). *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L., & Stagnaro, D. (Eds.). (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pérez, I. G. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2), Article 2. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>
- Rodríguez, S., & Stagno, L. (2022a). *Taller ¿Cómo preparo mis primeros exámenes? Estrategias para la organización del estudio y prácticas de lectura y escritura para rendir un examen en la Facultad (entrada de bienvenida e informaciones)*.

- Rodríguez, S., & Stagno, L. (2022b, mayo). *Escribir la respuesta a una consigna de examen o TP* [Material didáctico para el Taller ¿Cómo preparo mis primeros exámenes?].
- Rodríguez, S., & Stagno, L. (2022c, junio). *¿Cómo leer un texto académico?* [Material didáctico para el Taller ¿Cómo preparo mis primeros exámenes?].
- Rodríguez, S., & Stagno, L. (2022d, julio). *¿Cómo preparar y rendir un examen oral?* [Material didáctico para el Taller ¿Cómo preparo mis primeros exámenes?].
- Roldán, C., Ledesma, M. L., & Clerici, J. (Eds.). (2022). *Alfabetización académica: Prácticas de lectura y escritura en la UNRC*. UNIRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2022/07/Alfabetizaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-UniR%C3%ADo-editora.pdf>
- Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza* (pp. 15-57). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stagnaro, D., & Chosco Díaz, C. (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: Diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En L. Natale (Ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 95-128). Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/libro/el-semillero-de-la-escritura-2/>
- Tarcus, H. (2015). *Antología—Karl Marx*. Siglo XXI.
- Ungaro, A., & Morandi, G. (2022). *Algunas orientaciones para los procesos de diseño de las propuestas de innovación en distintos ámbitos* [Material de clase del Seminario “Práctica de Intervención Académica”, Especialización en Docencia Universitaria (modalidad a distancia), Universidad Nacional de La Plata].
- Valente, E., & García, M. (Eds.). (2019). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/9789876303262-completo.pdf>
- Zeitlin, I. (2006). *Ideología y teoría sociológica* (Segunda edición). Amorrortu.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Contenidos del Programa de Sociología General (2023) – Modalidad PUEF**

#### **CONTENIDOS**

##### **UNIDAD 1: El punto de vista sociológico**

El punto de vista sociológico: acción humana y estructura social. El carácter histórico y multidimensional de los fenómenos sociales. La sociología en el marco de las ciencias sociales. El carácter científico de la sociología. Conocimiento sociológico y sentido común: diferencias y relaciones. Aportes de la sociología.

##### **UNIDAD 2: Modernidad, capitalismo y sociología**

El contexto del mundo moderno y las grandes transformaciones (revolución industrial, revolución democrática, los cambios en las ideas). Surgimiento de la sociología y sus principales representantes. Enfoques y conceptos básicos en Karl Marx: la concepción materialista de la historia; Emile Durkheim: la explicación del hecho social; y Max Weber: la comprensión de la acción social. Sociólogos en la producción de conocimiento en la etapa inicial de la disciplina.

##### **UNIDAD 3: Sociología del conflicto y la desigualdad**

Las clases, su conflicto y el cambio social en Karl Marx; nuevos aportes a la perspectiva marxista (Miliband). El enfoque weberiano (clases, estamentos y partidos). El análisis funcionalista sobre la desigualdad. Bourdieu y el análisis de clases.

##### **UNIDAD 4: Sociología de la integración, la conformidad y la desviación**

La integración social según la perspectiva clásica: Durkheim (división del trabajo, solidaridad y conciencia colectiva) y el estructural-funcionalismo (sistema y función, prerequisites funcionales). Procesos de socialización en enfoques contemporáneos. El concepto de desviación (Becker).

##### **UNIDAD 5: Sociología del poder, la dominación y la hegemonía**

Poder, dominación y legitimidad en el estado moderno según Max Weber. Sociedad civil, sociedad política, poder y hegemonía en Antonio Gramsci. Discusiones actuales en torno a la política y lo político.

## **Anexo 2. Material para clase 2**

- **El surgimiento del proletariado (párrafo 8)**
- **Relaciones de conflicto entre las clases sociales de todos los tiempos (párrafo 1)**
- **Pasaje de la sociedad feudal a la sociedad burguesa o capitalista (párrafo 2)**
- **La crisis de la sociedad feudal (párrafo 3)**
- **El empeoramiento de la condición proletaria (párrafo 9)**
- **La crisis de la burguesía como clase dominante (párrafo 11)**
- **Las contradicciones del sistema capitalista (párrafo 7)**
- **La burguesía como clase revolucionaria (párrafo 6)**
- **La crisis de la sociedad burguesa (párrafo 4)**
- **Condiciones sociales y económicas para el origen de la burguesía (párrafo 5)**
- **La lucha del proletariado contra la burguesía (párrafo 10)**
  
- **PÁRRAFO 1:**
  - La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases en pugna.
  
- **PÁRRAFO 2:**
  - El régimen feudal o gremial de producción no bastaba ya para cubrir las necesidades que abrían los nuevos mercados. Vino a ocupar su puesto la manufactura. Los maestros de los gremios se vieron desplazados por la clase media industrial, y la división del trabajo entre las diversas corporaciones fue suplantada por la división del trabajo dentro de cada taller.

Pero los mercados seguían aumentando y las necesidades seguían creciendo. Ya no bastaba tampoco la manufactura. El invento de la máquina y el vapor revolucionaron entonces la producción industrial. La gran industria suplantó a la manufactura, y la pequeña burguesía industrial dejó paso a los magnates de la industria, jefes de grandes ejércitos industriales, a los burgueses modernos.

- **PÁRRAFO 3:**

- A un cierto grado de desenvolvimiento de los medios de producción y de cambio, las condiciones en que la sociedad feudal producía y cambiaba, toda la organización feudal de la industria y de la manufactura, en una palabra, las relaciones feudales de propiedad, cesaron de corresponder a las nuevas fuerzas productivas. Dificultaban la producción en lugar de acelerarla. Se transformaron en otras tantas cadenas. Era preciso romper esas cadenas, y se rompieron.

- **PÁRRAFO 4:**

- Las condiciones burguesas de producción y de cambio, el régimen burgués de la propiedad, toda esta sociedad burguesa moderna, que ha hecho surgir tan potentes medios de producción y de cambio, no puede dominar las potencias infernales que ha evocado. Después de algunas décadas, la historia de la industria y del comercio es la historia de la rebelión de las fuerzas productivas contra las relaciones de propiedad que condicionan la existencia de la burguesía y su dominación.

- **PÁRRAFO 5:**

- De los siervos de la Edad Media surgieron los vecinos libres de las primeras ciudades; de este estamento urbano salieron los primeros elementos de la burguesía. El descubrimiento de América y la circunnavegación de África ofrecieron a la burguesía en ascenso un nuevo campo de actividad. Los mercados de la India y de

China, la colonización de América, el intercambio con las colonias, la multiplicación de los medios de cambio y de las mercancías en general imprimieron al comercio, a la navegación y a la industria un impulso hasta entonces desconocido y aceleraron, con ello, el desarrollo del elemento revolucionario de la sociedad feudal en descomposición.

- **PÁRRAFO 6:**

- La burguesía no puede existir sino a condición de revolucionar incesantemente los instrumentos de producción y, por consiguiente, las relaciones de producción, y con ello todas las relaciones sociales. La conservación del antiguo modo de producción era, por el contrario, la primera condición de existencia de todas las clases industriales precedentes. Una revolución continúa en la producción, una incesante conmoción de todas las condiciones sociales, una inquietud y un movimiento constantes distinguen la época burguesa de todas las anteriores. Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen añejas antes de llegar a osificarse. Todo lo estamental y estancado se esfuma; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas.

- **PÁRRAFO 7:**

- Las relaciones burguesas resultan demasiado estrechas para contener las riquezas creadas en su seno. ¿Cómo vence esta crisis la burguesía? De una parte, por la destrucción obligada de una masa de fuerzas productivas; de otra, por la conquista de nuevos mercados y la explotación más intensa de los antiguos. ¿De qué modo lo hace, pues? Preparando crisis más extensas y más violentas y disminuyendo los medios de prevenirlas. Las armas de que se sirvió la burguesía para derribar al feudalismo se vuelven ahora contra la propia burguesía.

- **PÁRRAFO 8:**

- Pero la burguesía no ha forjado solamente las armas que deben darle muerte; ha producido también los hombres que empuñarán esas armas: los obreros modernos, los proletarios. En la misma proporción en que se desarrolla la burguesía, es decir, el capital, desarróllase también el proletariado, la clase de los obreros modernos, que no viven sino a condición de encontrar trabajo, y lo encuentran únicamente mientras su trabajo acrecienta el capital. Estos obreros, obligados a venderse, son una mercancía como cualquier otro artículo de comercio, sujeta, por tanto, a todas las vicisitudes de la competencia, a todas las fluctuaciones del mercado.

- **PÁRRAFO 9:**

- El creciente empleo de las máquinas y la división del trabajo quitan al trabajo del proletario todo carácter propio y le hacen perder con ello todo atractivo para el obrero. Este se convierte en un simple apéndice de la máquina, y sólo se le exigen las operaciones más sencillas, más monótonas y de más fácil aprendizaje. Por tanto, lo que cuesta hoy día el obrero se reduce poco más o menos a los medios de subsistencia indispensable para vivir y para perpetuar su linaje.

- **PÁRRAFO 10:**

- Al principio, la lucha es entablada por obreros aislados, después, por los obreros de una misma fábrica, más tarde, por los obreros del mismo oficio de la localidad contra el burgués individual que los explota directamente. No se contentan con dirigir sus ataques contra las relaciones burguesas de producción, y los dirigen contra los mismos instrumentos de producción: destruyen las mercancías extranjeras que les hacen competencia, rompen las máquinas, incendian las fábricas, intentan reconquistar por la fuerza la posición perdida del artesano de la Edad Media. (...) Pero la industria, en su desarrollo, no sólo acrecienta el número de proletarios, sino que los concentra en masas considerables; su fuerza aumenta y adquieren mayor

conciencia de la misma. Los intereses y las condiciones de existencia de los proletarios se igualan cada vez más a medida que la máquina va borrando las diferencias en el trabajo y reduce el salario, casi en todas partes, a un nivel igualmente bajo. Como resultado de la creciente competencia de los burgueses entre sí y de las crisis comerciales que ella ocasiona, los salarios son cada vez más fluctuantes; el constante y acelerado perfeccionamiento de la máquina coloca al obrero en situación cada vez más precaria; las colisiones entre el obrero individual y el burgués individual adquieren más y más el carácter de colisiones entre dos clases. Los obreros empiezan a formar coaliciones contra los burgueses y actúan en común para la defensa de sus salarios

- **PÁRRAFO 11:**

- El obrero moderno, por el contrario, lejos de elevarse con el progreso de la industria, desciende siempre más y más por debajo de las condiciones de vida de su propia clase. El trabajador cae en la miseria, y el pauperismo crece más rápidamente todavía que la población y la riqueza. Es, pues, evidente que la burguesía ya no es capaz de seguir desempeñando el papel de clase dominante de la sociedad ni de imponer a ésta, como ley reguladora, las condiciones de existencia de su clase. No es capaz de dominar, porque no es capaz de asegurar a su esclavo la existencia, ni siquiera dentro del marco de la esclavitud, porque se ve obligada a dejarle decaer hasta el punto de tener que mantenerle, en lugar de ser mantenida por él. La sociedad ya no puede vivir bajo su dominación; lo que equivale a decir que la existencia de la burguesía es, en lo sucesivo, incompatible con la de la sociedad.