

Voces entre la disciplina y el aula: el uso de testimonios en la enseñanza de la Sociología



Belén Cafiero

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Fecha de recepción: 18 de agosto 2023
Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2023

El problema de la relación entre sujeto y estructura es constitutivo de la disciplina de la Sociología, y una buena propuesta de enseñanza para esta materia debería recuperar esa interrelación, pero ¿de qué modo hacerlo? Usualmente, las interpretaciones de los estudiantes se mueven en dos extremos explicativos: o la sociedad determina todos nuestros comportamientos o es el individuo autónomo quien, con sus acciones, transforma la sociedad. El uso de relatos de primera mano como recurso didáctico es una vía privilegiada para poner en cuestión ambos extremos explicativos y para propiciar nuevas interpretaciones en torno a esta interrelación, aproximando a los estudiantes a esta compleja dinámica en la que los sujetos son tanto constructores como construidos por la sociedad. Desde esta intención, caracterizaremos las posibilidades y criterios para el trabajo con testimonios en clases de Sociología en Escuela Secundaria, apoyándonos en los resultados de una investigación didáctica realizada en escuelas de la Provincia de Buenos Aires entre 2017 y 2020, que consistió en la construcción de propuestas de enseñanza de contenidos propios de la Sociología; su puesta en aula, observación y seguimiento; y por último, presentamos un análisis de diversos aspectos de las propuestas desarrolladas.

Palabras clave: Didáctica de la Sociología; enseñanza; escuela secundaria; fuente oral.

Voices between discipline and the classroom_ the use of testimonies in the teaching og Sociology

Abstract

The problem of the relationship between individual and structure is constitutive of the discipline of Sociology, and a good teaching proposal for this subject should recover that interrelation, but how to do it? Usually, the interpretations of the students move in two explanatory extremes: either society determines all our behaviors, or it is the autonomous individual who with their actions transforms society. The use of first-hand accounts as a didactic resource is a privileged way to question both explanatory extremes and to promote new interpretations of this interrelationship, bringing students closer to this complex dynamic in which the subjects are both constructors and

constructed by society. From this intention, we will characterize the possibilities and criteria for working with testimonials in Sociology classes in High School, based on the results of a didactic investigation carried out in schools in the Province of Buenos Aires developed between 2017 and 2020, which consisted of the construction proposals for teaching content specific to Sociology; its implementation in the classroom, observation and follow-up; and finally, an analysis of various aspects of the proposals developed.

Keywords: Didactics of Sociology; Teaching; Secondary School; Oral source.

El problema de la relación entre sujeto y estructura es constitutivo de la disciplina de la Sociología, y una buena propuesta de enseñanza para esta materia debería recuperar esa interrelación, pero, ¿de qué modo hacerlo? El uso de relatos de primera mano como recurso didáctico es una vía privilegiada para poner en cuestión explicaciones que ponen el peso en solo uno de los términos de la pregunta y para propiciar nuevas interpretaciones en torno a esta interrelación, aproximando a los estudiantes a esta compleja dinámica en la que los sujetos son tanto constructores como construidos por la sociedad. Desde esta intención, caracterizaremos las posibilidades y criterios para el trabajo con testimonios en clases de Sociología en Escuela Secundaria, apoyándonos en los resultados de una investigación didáctica realizada en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

El testimonio oral en la Sociología y en el aula

La voz de los actores protagonistas de los fenómenos sociales es una pieza fundamental del pensamiento social, tanto en su versión disciplinar como en su vertiente escolar. Sin embargo, hay significativas diferencias entre el modo de producir y abordar relatos de primera mano en las Ciencias Sociales como disciplinas científicas y en el aula. Pero es también probable que haya propósitos compartidos, entre ellos, en el hecho de concebir a todos los sujetos como parte de una red interconectada de interacciones y asumir los sentidos que las personas atribuyen a sus acciones como algo relevante para comprender dinámicas sociales. Más allá de los propósitos compartidos, es útil poder distinguir las condiciones particulares que se dan en cada uno de estos ámbitos para reconocer las especificidades del contexto escolar, paso fundamental para poder construir criterios didácticos.

Usos y fuentes disciplinares de los relatos en primera persona

Las formas de acceder a relatos que contengan en primera persona la voz de los actores en Sociología y en otras Ciencias Sociales son variadas y así también lo son sus productos. En ocasiones, es quien investiga quien provoca la existencia de estos relatos. Ya sea a través de entrevistas en profundidad o mediante la realización de historias de vida o grupos focales, el/la investigador/a participa en la creación de esa información. En otras ocasiones, el/la investigador/a se encuentra con relatos producidos por los/as actores/as en el marco de diversas situaciones como cartas, documentos, publicaciones, declaraciones judiciales, entrevistas o, actualmente, publicaciones de redes sociales, entre otros. En este caso, el/la investigador/a no forma parte de la producción de ese documento, pero su criterio sí interviene en la interpretación y en el valor que le otorga a esas fuentes.

Describiremos dos de las grandes formas de acceder a relatos en primera persona que nos resultan pertinentes para considerar, en el apartado siguiente, sus usos en el aula:

la entrevista en profundidad y el método biográfico o historia de vida. La entrevista en profundidad puede ser definida como

(...) una forma especial de conversación entre dos personas (...), dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción en un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación. (Marradi, Archenti y Piovani, 2018: 216)

Presente en cerca del 90% de los estudios empíricos de las Ciencias Sociales (Marradi, Archenti y Piovani, 2018), esta técnica posee la ventaja de permitir obtener información por medio de las palabras de los propios actores y acceder a situaciones no directamente observables, esencialmente, como sostiene Guber (2004: 202), al universo de significaciones de los actores compuestos de “sistemas de representaciones, nociones, ideas, creencias, valores, normas, criterios de adscripción y clasificación, entre otros”. Si bien esa información que se produce es una expresión individual, Alonso (1998) nos recuerda que en realidad es de una individualidad socializada porque en esa expresión de los actores intercede el habitus, las interpretaciones dominantes, las formas de conducta válidas dentro de los estilos de vida, los valores de los grupos de referencia de ese sujeto. La entrevista da cuenta del sentido “profundamente social del sujeto” (Alonso, 1998: 89).

En relación a las historias de vida, Mallimaci y Giménez Béliveau (2006: 180) encuentran en ellas una relevancia fundamental para los tiempos que corren, en los que frente a la heterogeneidad y fragmentación social, la dimensión biográfica es central para dar cuenta de lo social. La perspectiva biográfica también trabaja como lazo entre el sujeto y la estructura social, destacando algunos momentos significativos en la existencia de los/as entrevistados/as —denominados de modo diverso en la literatura: epifanías, *turning points*, momentos críticos— que establecen desde la perspectiva de estos/as un antes y un después en sus trayectorias vitales. Además, de acuerdo con estos autores, este enfoque posee una especial potencialidad para destacar los aspectos diacrónicos de los hechos sociales y para visibilizar personas, grupos sociales y problemáticas que otras estrategias metodológicas dejan en las sombras.

El trabajo del/de la investigador/a implica interpretar estos relatos, pero esta interpretación no es la única ni la primera. Sautu (1999: 22) señala que las personas entrevistadas realizan una selección (consciente o inconsciente) de recuerdos de esas situaciones, interpretándolas desde experiencias posteriores, y contando los hechos a partir de sus propias creencias, actitudes y valores. Además, en este enfoque el individuo nunca es pensado de modo aislado: hay normas que estructuran el modo en que los sujetos cuentan sus vidas que, siguiendo a Sautu, involucran una serie de supuestos, buena parte de los cuales dan cuenta del sentido social del individuo (como aquel otro al cual se relata, o la influencia en la narración de las relaciones de clase o de género). El enfoque biográfico da relevancia a los significados que se crean en la interacción social, que son puestos a jugar por los agentes en la conformación de sus intenciones y las orientaciones de sus acciones.

Este recorrido por los usos disciplinares de los relatos de primera mano dista de ser exhaustivo, pues tiene por propósito principal destacar aquellas características fundamentales que creemos que pueden oficiar de parámetros para su uso en el aula. En este sentido, hay otro campo que privilegia el recurso de los testimonios de primera mano que se liga estrechamente con los usos en la enseñanza: el enfoque de la Historia Oral. Este enfoque historiográfico, como señala Portelli (2004), no es simplemente uno que recurre al uso de las fuentes orales. Este recurso puede ser compartido por otros enfoques, incluso aquellos de corte más positivista que trabajan en depurar a las fuentes

de la narratividad en un esfuerzo por llegar a conocer lo que “realmente sucedió”. Por el contrario, en la Historia Oral esa narratividad es en la que se construye la propia historia. No obstante, tener en cuenta el nivel del relato tampoco supone quedarse solo con él, tomándolo en reemplazo del mundo material. Por el contrario, en este enfoque también se conciben esfuerzos por caracterizar y entender el hecho que ha ocurrido. En la Historia Oral el hecho histórico es contado desde un punto de vista y desde adentro, y no deja de haber contradicciones, distorsiones, omisiones, olvidos en los relatos de los actores, en los que justamente reside la riqueza de estas fuentes (Portelli, 2004: 41).

Los testimonios en el aula

Varias de las ventajas didácticas del uso de testimonios en el aula fueron caracterizadas en una investigación de Aisenberg, Carnovale y Larramendy (2001). Entre ellas, las autoras rescatan la posibilidad de enseñar una historia que se corra del punto de vista habitual, el de la vida de los próceres, para dar cuenta de la voz de los actores anónimos de los procesos históricos. A su vez, los relatos adoptan la cualidad de “materia prima”, hecha de descripciones concretas, ricas y experienciales, que les permiten a los/as niños/as construir representaciones acerca de situaciones históricas a partir de las cuales también pueden construir generalizaciones.

En otra investigación, Aisenberg (2006) encuentra que los testimonios constituyen materiales significativos para los/as estudiantes. La significatividad es tanto afectiva (los testimonios les generan sentimientos, emociones, les resultan interesantes) como intelectual. Esta última remite a

(...) la disponibilidad por parte de los alumnos de marcos de referencia para reconstruir el significado de los testimonios, es decir, para comprenderlos. Dichos marcos están constituidos fundamentalmente por conocimientos sobre los comportamientos humanos que funcionan como “teorías” (implícitas) para la interpretación. (Aisenberg, 2006: 39)

Esos marcos los habilitan a interpretar, establecer relaciones, inferir y otras acciones que dan cuenta de una autonomía en el trabajo intelectual, que propicia que los/as alumnos/as pasen de concebir a los testimonios como historias particulares a insertarlas en fenómenos sociales.

Asimismo, es fundamental reflexionar sobre las distancias y posibles puentes entre el aula y la disciplina, que atañen diversas cuestiones. En relación con los aprendizajes, para el caso de la Historia, Aisenberg (2006) encuentra que muchas veces la pretensión de “serle fiel” al conocimiento histórico lleva a los/as docentes a una enseñanza que propone la reproducción más que en un trabajo intelectual autónomo. Como alternativa formula la categoría de “aprendizajes adecuados”, que toma en cuenta el modo en que los/as estudiantes se apropian del conocimiento histórico, y que no se define en términos de identidad con su versión disciplinar sino de compatibilidad con el conocimiento implicado en los propósitos escolares de la enseñanza de la asignatura. En torno a la conjunción entre recursos y actividades, los/as docentes por un lado seleccionan testimonios y entrevistas para trabajar en el aula y, por otro, en el trabajo con los testimonios (situaciones de lectura, intercambios, situaciones de escritura, actividades de vinculación con conceptos), los/as estudiantes interpretan la información ofrecida. Ambas acciones están orientadas por criterios de validez y pertinencia muy diferentes de los que rigen en su uso disciplinar. Como señala Guber (2004), hay múltiples factores a tener en cuenta a la hora de realizar una entrevista para sopesar cuán fiel es lo que un testimonio nos ofrece respecto de las representaciones de los actores: “en el proceso de conocimiento, las preguntas y respuestas no son dos bloques separados sino partes de una misma reflexión y una misma lógica, que es la de: quien interroga; el investigador” (Guber, 2005: 206). Este problema metodológico conduce a una serie

de condicionamientos para considerar su validez. Adicionalmente, la interpretación que luego se hace de los datos de la entrevista también involucra un conjunto de procedimientos que aseguran su fiabilidad. En cambio, en el contexto escolar, son otros criterios los que operan. En el caso del trabajo intelectual que los/as estudiantes realizan con los testimonios y sus interpretaciones como producto de esta interacción, atañe también juzgar los avances en términos de compatibilidad con el saber disciplinar. En el caso del valor de los testimonios como fuentes de información, si bien se tienen en cuenta criterios de validez como los que rigen en la disciplina, estos son más laxos, porque el criterio preponderante es el didáctico. Tienen que ser testimonios que nos permitan acceder al universo de representaciones y sentidos que construye un actor, deben corresponderse con los núcleos temáticos que queremos abordar, pero a su vez tienen que poder ser significativos para alumnos/as y pasibles de ser integrados como material en una situación de lectura en el aula.

¿Por qué preguntarnos por la relación individuo/sociedad? Relevancia disciplinar y prescripción curricular

La relevancia de proponer materiales y consignas que promuevan una pregunta compleja sobre la relación individuo/sociedad tiene fundamento tanto disciplinar como desde las prescripciones curriculares. Esta pregunta¹ es aquella que da fundamento a la disciplina de la Sociología. De acuerdo con Dawe (1988), la tensión entre individuo y sociedad es un problema existencial de la experiencia social moderna, que transita en un dualismo la dominación y la opresión de la impersonal maquinaria de la moderna sociedad industrial, y la experiencia de nuestra individualidad, palpable en nuestra identidad personal, nuestros deseos de ser agentes activos de nuestras propias vidas. Este dualismo atraviesa también sus formas de pensamiento, entre ellas, la Sociología que es “tan hija del mundo social sobre el cual reflexiona como cualquier otra forma de pensamiento y actividad” (Dawe, 1988: 415).

Entonces las construcciones en torno a las nociones de individuo, sociedad y su interrelación, no solo las que forman parte de las ideas previas a la hora de considerar el aprendizaje sino también las que son parte de conceptualizaciones sociológicas, están mediadas por nociones provenientes del sentido común. Estas nociones tienden a comprender el mundo social a partir del individuo motivado y a considerar a la sociedad como el contexto del individuo, oponiéndolos como entidades separadas, dando como resultado una visión estática de lo social (Elias, 1999). A esta visión tradicional, Elias contrapone la de individuos vinculados en entramados de interdependencia o figuraciones. Ahora bien, estos entramados de interdependencia presentan regularidades que orientan los comportamientos de las personas y sus relaciones, que se expresa en el término *estructura social* (Giddens, 1991). Entre acción y estructura existe una relación dialéctica, de influencia, recreación y modificación mutua. No obstante, es importante marcar los alcances de la idea según la cual lo social “es construido” por los individuos que, de acuerdo con Lahire (2006), se ha vuelto una metáfora que nadie cuestiona. Si la sociedad es la sociedad que hacen los individuos, esto no implica asumir que sea reconstruida a cada instante por cada actor, lo cual “es negar el peso de la historia incorporada y objetivada, y desarrollar una visión romántica de la acción como invención” (Lahire, 2006: 102).

En el Diseño Curricular vigente para la asignatura en la provincia de Buenos Aires, esta pregunta aparece en términos de contexto sociocultural, conjunto de procesos construidos y situados, dinámicos y atravesados por relaciones de conflicto (DGCyE, 2011: 77) y

¹ Esta pregunta tiene, como puede suponerse, su propia historicidad en el marco del pensamiento sociológico (Martuccelli, 2006; Corcuff, 2013).

sujetos espacio y temporalmente situados que establecen relaciones (DGCyE, 2011: 78), entre los que se plantea una relación dialéctica, donde el contexto determina en parte las condiciones de vida pero en la cual los sujetos conservan una capacidad de agencia y son constructores de los contextos. El contexto a su vez, desde la concepción curricular, forma parte de los sujetos porque se entrama en la construcción de su subjetividad.

Una experiencia en clases de Sociología

A continuación, analizaremos el trabajo con relatos y testimonios con estudiantes de nivel secundario en la materia de Sociología para pensar sus potencialidades para la enseñanza de la disciplina y para avanzar en criterios en torno a su selección, a su relación con los contenidos y perspectiva sociológica, y a las consignas para su lectura y para el análisis. Se recuperan las experiencias de una propuesta de enseñanza en el marco de un proyecto de investigación de tipo propositivo² que fue puesta en aula en dos oportunidades. En 2018, en la escuela A: una secundaria de gestión pública, con orientación en Ciencias Sociales, ubicada en el casco urbano de La Plata. El grupo contaba con 19 estudiantes con un alto porcentaje de asistencia. Las clases se desarrollaron durante 3 semanas (entre septiembre y octubre), en las cuales se dieron 6 clases, 3 de 2 horas de duración y otras 3 de 1 hora. En 2019, en la escuela B: una secundaria de gestión pública con orientación en Ciencias Sociales, ubicada en una localidad de la periferia sur de la ciudad de La Plata. El grupo contaba con 6 estudiantes, todas mujeres, con un alto grado de inasistencia e irregularidad de asistencia. La puesta en aula tuvo una duración de 5 semanas con clases de 3 horas —con un recreo en el medio— que se desarrollaron entre agosto y septiembre. En ambas oportunidades, gestionó las clases el docente³ a cargo de la asignatura en la escuela, egresado de la Universidad Nacional de La Plata.

La propuesta de enseñanza: ¿qué significa ser pobre?

La selección de la pobreza como contenido estuvo basada en la consideración de su relevancia formativa y en el hecho de ser un contenido clásico de la Sociología en la escuela media, presente en todos los programas que se han aprobado para el sistema educativo bonaerense en las últimas décadas. La propuesta que desarrollamos también se ocupó de la enseñanza de aspectos metodológicos, atendiendo a que este es un propósito expresado en el Diseño Curricular (DGCyE, 2011: 75).

En la planificación de la propuesta, se tuvo en cuenta que el conjunto de actividades, materiales y consignas habilitaran un espacio de trabajo sobre el concepto de pobreza que problematizara los principales núcleos temáticos y dimensiones que en la Sociología se consideran relevantes a la hora de pensar este fenómeno social. En este sentido, recuperamos seis ideas centrales de los desarrollos disciplinares sobre la temática, que fueron tanto el fundamento conceptual del recorte didáctico como las ideas básicas que esperábamos que los estudiantes aprendieran. Estas fueron:

- a) La pobreza es una categoría cuya definición metodológica es coconstitutiva de su definición como fenómeno.

² Proyecto de Investigación y Desarrollo “La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria”, radicado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata-CONICET, iniciado en enero de 2017 y con finalización en diciembre de 2021, bajo la dirección de Isabelino Siede.

³ El docente también participó de la construcción de la propuesta de enseñanza, organizada en una serie de reuniones previas al inicio y durante la puesta a prueba.

- b) La pobreza es una categoría heterogénea y dinámica.
- c) La pobreza es una categoría multidimensional.
- d) La pobreza es un fenómeno histórico.
- e) La pobreza no es solo una definición estadística sino que forma parte de la experiencia de vida.
- f) Existe una tensión entre la definición absoluta y relativa de la pobreza.

Las actividades propuestas fueron variadas,⁴ iniciando el recorrido con el planteamiento de la pregunta problematizadora *¿qué significa ser pobre?* Enmarcada dentro del enfoque de problematización-conceptualización (Siede, 2010; Siede y Cafiero, 2022), el propósito de esta pregunta fue convocar al grupo de estudiantes a deliberar sobre ella, priorizando la reflexión individual como primera instancia de trabajo. La respuesta debía darse inicialmente de modo escrito e individual. Esta instancia de problematización buscó constituir un problema común de investigación y reflexión. Las respuestas luego fueron expuestas en un intercambio oral que ofreció a cada estudiante la oportunidad de organizar sus representaciones, advertir matices de la pregunta y tomar posición ante variantes en juego. Este momento también permitió establecer un punto de partida inicial que luego fue recuperado para la evaluación de los aprendizajes.

El recorrido de actividades que prosiguió apuntó a abordar aspectos de las ideas disciplinares fundamentales, considerando diferentes materiales, consignas y agrupamientos. El propósito de estas actividades giró en torno a ofrecer aportes de la disciplina como respuestas posibles, o aspectos parciales que podrían componer una respuesta posible a la pregunta que nos ocupaba.

Relatos sobre experiencias de pobreza. Posibilidades y limitaciones

Una de las estrategias que privilegiamos en la propuesta fue la lectura e intercambio sobre relatos de primera mano. El propósito principal de esta estrategia fue acercar a los estudiantes al punto de vista del actor a partir de materiales que el docente considera que son adecuados, reales y válidos para la enseñanza. Teniendo en cuenta estos criterios, seleccionamos dos relatos aislados y un conjunto de tres relatos:

- 1) Relatos extraídos del libro *La nueva pobreza en Argentina*, de Alberto Minujín y Gabriel Kessler, donde se reproducen extractos de entrevistas realizadas por los investigadores a tres familias en situación de empobrecimiento en los años 90. Este material fue introducido únicamente en la propuesta de 2019.
- 2) Fragmento de una entrevista a Raúl González Tuñón, realizada por Horacio Salas. El fragmento se incluye en el libro *Conversaciones con Raúl González Tuñón*, en el que Salas recupera una serie de entrevistas y las coteja con datos de otras fuentes. Este relato, tanto como el que se menciona a continuación, tiene una retrospectiva del propio entrevistado y si bien no fue construida metodológicamente con esa intención, se asemeja por su tono a una historia de vida.
- 3) Fragmento extraído de una publicación en redes sociales de Mayra Arena. En esta publicación, de carácter autobiográfico, la autora cuenta su experiencia de vida en situación de pobreza, de modo que también podemos ligarla a una historia de vida haciendo una salvedad

⁴ Puede leerse una versión completa de la propuesta en Cafiero (2022).

fundamental: el testimonio es producido por la propia protagonista, no intermediando la intención de un/a investigador/a.

Los contenidos que abordamos a partir de las distintas actividades que tuvieron como eje los testimonios abarcaron cuatro de las ideas disciplinares fundamentales:

- » La pobreza es una categoría heterogénea y dinámica.
- » La pobreza es una categoría multidimensional.
- » La pobreza es un fenómeno histórico.
- » La pobreza no es solo una definición estadística sino que forma parte de la experiencia de vida.

Si bien hay diferencias sustanciales entre los relatos recuperados, todos comparten la característica de contener la reflexividad de los propios actores sobre sus experiencias de vida que, además, podrían haber tendido a ser invisibilizadas. No obstante, los relatos 2 y 3 son elaborados por personas que pasaron de esta situación de pobreza y poca visibilidad a una situación de reconocimiento social. Ambos actores se sitúan en otra posición social al momento de elaborar ese testimonio: son entonces un poeta ya reconocido y una profesional que analiza desde su disciplina la experiencia de haber sido pobre. En cambio, los relatos que se extraen de las entrevistas de Minujín y Kessler conservan el carácter del anonimato social. En todos los relatos, y en coincidencia con las posibilidades que habilita la estrategia de la historia de vida, aparecen los *turning points* que son enfatizados no solo por los actores sino por los estudiantes y el docente en el trabajo en clase. A su vez, también los relatos se inscriben en una temporalidad diacrónica, posibilitando pensar la dimensión dinámica de la categoría de pobreza.

El uso de los testimonios comportó algunas complejidades. En primer lugar, como señalan Bauman y May (2007), las categorías y los objetos que la Sociología analiza ya han sido nombrados socialmente y todos los sujetos tenemos ciertas interpretaciones acerca de ellos. La pobreza es un claro ejemplo de esto. No solo los estudiantes poseen nociones construidas en torno a ella, sino que a estas se suman las interpretaciones que hacen los propios actores que producen los relatos. La complejidad y el desafío residen en qué lugar darle al uso que los propios actores hacen de esos términos que estamos abordando desde la disciplina. Por ejemplo, la publicación de Mayra Arena utiliza la noción de *marginal* en comparación con la de *pobre*. Este concepto es objeto de definiciones por parte de la teoría sociológica latinoamericana, y si bien se aproxima, no es el que la autora le otorga. ¿Cómo considerar esta polisemia en clase? Decidimos aclarar a los estudiantes que la autora hace un uso particular de la noción de marginalidad. No obstante, esta salvedad no fue recuperada por los estudiantes ni en los intercambios ni en las escrituras finales que se produjeron, donde el término apareció siempre con el sentido que la autora le otorga.

En relación con la metodología de trabajo, en todos los casos los relatos fueron leídos en el grupo total, en ocasiones en la voz del docente y en otras de algunos alumnos. Las consignas fueron abiertas (Aisenberg, 2010), porque situaron a la lectura como actividad principal y dejaron en manos del grupo de estudiantes qué interpretaciones hacer sobre el texto. En una segunda instancia, en los intercambios se propusieron consignas de tipo analítico, en las que se destacaban algunos pasajes de los relatos para poner en relación directa con los contenidos.

Los intercambios en clase

En el análisis de las clases observadas, pudimos corroborar que el uso del material que constituyen los testimonios supuso contribuciones sustanciales tanto para la aproximación al contenido por parte de los estudiantes como para el ejercicio del punto de vista sociológico. En primer lugar, si bien no es apreciable en las desgrabaciones de clase, logramos observar que los relatos fueron atractivos, merecieron muchas reflexiones, preguntas, comentarios e incluso búsquedas posteriores sobre las personas que narran. En este sentido, operaron como una puerta de entrada al contenido.

Asimismo, la información de los testimonios sirvió como “materia prima” para construir representaciones de nociones abstractas como las de Línea de Pobreza y Necesidades Básicas Insatisfechas. Veamos algunos intercambios que ilustran esta contribución:

Fragmento 1

Fragmentos de Clase 5, 27/9/2019, escuela B. Intercambio en torno a los testimonios de Mayra Arena y Raúl González Tuñón

Profesor: (...) Pero más allá de esta definición que sale de ella, desde su punto de vista, chicas, ¿qué les parece que implica ser pobre para ella? [Hace referencia al testimonio de Mayra Arena.]

Pilar: Pedir en la calle... lo que decía, querer comer una milanesa, un alfajor, y no poder...
(...)

Profesor: Vieron que este relato es de otra época, ¿no? [Hace referencia al testimonio de Raúl González Tuñón.]

Nina: Este sí tenía, no eran pobres.

Profesor: No eran pobres para vos ¿por qué?

Nina: Porque no, porque tenían casa, vivían bien, tenían comida.

Gianina: Acá dice que sí eran pobres.

Candela: Se consideraban pobres...

Profesor: Él dice que eran pobres pero no vivían en la miseria... también diferenciándose de alguien que todavía está más abajo. Pero está bueno esto que decía Nina, para vos no era pobre, digamos... ¿para el resto? ¿qué opinan?

Pilar: Sí era pobre, porque no es que era... que le sobraba pero no tanto, no en la pobreza máxima. Se podía comer un puchero.

Gianina: Era como nosotros, son como nosotros.

Profesor: ¿Qué querés decir Gianina con que eran como nosotros?

Gianina: O sea que nosotros no somos ni marginales... somos pobres porque ponele que podemos acceder a un trabajo o tenemos casas que tienen baño, que tienen piezas y que podemos comer más o menos una comida que digamos alimento...

Pilar: Un guiso...

Gianina: Ponele, un marginal no puede comer nada de eso o no puede ir a la escuela o tampoco puede trabajar porque, digamos, no tenían una vida lujosa. Tenían una vida más o menos estable, que se podían dar un par de gustos pero tampoco era que les sobraba.

En este fragmento, lo recogido de los testimonios permite a los estudiantes ponerle contenido concreto a la idea de requerimientos nutricionales (puchero, alfajor, milanesa) o

habitacionales (baños, piezas, cantidad de habitantes de la casa), ambas componentes de las definiciones metodológicas mencionadas de la pobreza. Pero además, situando el foco en algún dato que conforma esa materia prima, las alumnas logran establecer una perspectiva relacional. Por ejemplo, mediante el análisis de una comida en particular como es el puchero, pueden diferenciar, jerarquizar y poner en perspectiva relacional algunas situaciones de pobreza a las que denominan miseria, marginalidad y pobreza. Es interesante cómo además se sitúan a ellas mismas como parámetro en la escala de comparaciones: se sienten parte de un sector social que es pobre pero no marginal, porque tienen trabajo, casa, una comida aceptable —aquí proponen guiso como una comida cercana pero que remite al puchero—, y eventualmente pueden darse gustos aunque el dinero no sobre. Vemos así, en la última intervención, cómo una alumna pone en paralelo las problemáticas sobre las que lee y su propia situación personal, a partir de tener información vívida sobre la alimentación y vivienda de una persona en particular.

Otro de los aportes fundamentales del trabajo con estos testimonios fue ponerle voz a una categoría que hasta ese momento había aparecido ante todo como una categoría estadística. Ofreció a los estudiantes la oportunidad de acceder al universo de representaciones de los actores, poniendo de relieve sus sentimientos, sus esperanzas, sus miedos y sus propias categorías de lectura de la realidad social. Este era un desafío central de la propuesta, que consistía en poder llevar a cabo un propósito fundamental: aproximar a los estudiantes a adoptar un punto de vista sociológico que permita visibilizar la voz de los/as actores/as que se incluyen dentro de una categoría estadística.

Fragmento 2

Fragmentos de Clase 4, 13/09/2019, escuela B. Intercambio luego de la lectura de los testimonios del libro de Minujín y Kessler.

Profesor: Bueno, ahí termina el primer relato. ¿Qué les parece?

Brisa: Que dicen como que... se dieron cuenta que, o sea, malgastaron años en boludeces, cosas que creían necesarias, y que ahora se daban cuenta que no eran necesarias las cosas que hicieron. Por todo lo que malgastaron.

(...)

Profesor: Exacto. Intentaron como cambiar de rubro, dedicarse a otra cosa y no les salió bien. Como que es de vuelta gastos por ahí irracionales, o no calcular bien, eso que de vuelta tengan que cerrar, digamos.

Brisa: Y acá dice “eran decisiones acordes a la situación acostumbrada”. Como que era lo que ellos hacían antes. Acciones sin pensar porque no sabían que iban a ser pobres siempre. Pensaron que era, no sé, solo un tiempo, un mal tiempo de que... sin trabajo.

(...)

Profesor: (...) En cambio en el primer caso, ¿qué dice la madre cuando ve al hijo trabajando de pizzero?

Pilar: No, cuando lo ve el padre, lo ve. No le había gustado, como que se dio cuenta que...

Brisa: ...que eran pobres.

Profesor: Entonces también ahí hay una diferencia, por ejemplo, en el trabajo.

Brisa: Como que esta familia, la última, no tenía problema en hacer changas o todo eso, y la otra es como que si le afectaba ser pizzero o ser... porque anteriormente estaban bien económicamente y trabajaban bien.

Profesor: Entonces son distintas posiciones que tiene cada uno de los casos. Y distintas

formas de ver por ejemplo un trabajo, de considerar un trabajo, de considerar una casa, para uno puede resultar que ser pizzero no es el mejor trabajo, para otros ser pizzero es lo que hay, y bueno, no me quejo, está bien, tengo trabajo. Y tienen el mismo trabajo. Pero son miradas distintas, desde sectores por ahí distintos de la sociedad.

Brisa: Si profe hay que ver también, porque si vos estabas, vos tenías un trabajo estable y bueno, o sea, y vas y sos pizzero después porque te quedás sin trabajo, es como que te afecta también.

Si bien es notable en todo el fragmento el modo en que las alumnas pueden captar la perspectiva (“se dieron cuenta”, “pensaron”, “les afectaba”), en la última intervención Brisa puede expresar una situación en términos hipotéticos —aunque no en primera persona, lo hace a través de la figura del profesor— pudiendo asumir el lugar de la persona que relata. Veamos otro fragmento similar:

Fragmento 3

Fragmentos de Clase 4, 10/10/18, escuela A. Intercambio posterior a la lectura de los testimonios de Raúl González Tuñón y Mayra Arena.

Profesor: Pero vieron que es interesante cómo ella va describiendo a su madre y ella misma va diferenciándose o tratando de diferenciarse... [Hace referencia al testimonio de Mayra Arena.]

Estudiante 4: Claro, para que no le pase lo mismo que le pasó a la madre.

Profesor: Lo bueno es que veía a la escuela como un futuro, ¿no? veía que eso le iba a servir...

Estudiante 5: Y tomaba lo que le decían los demás, ¿no? porque le decían que siga, que no deje... después tuvo que dejarlo porque no tenía trabajo...

Profesor: En vez de ver a la escuela como algo que le hacía perder el tiempo y otras cosas, no, lo veía como algo bueno. También, después, por ahí, es interesante cuando habla de cómo se diferencia con quién era el rico...

Estudiante 4: Claro, para uno...

Estudiante 6: Y siempre diferenciando el marginal del pobre.

Profesor: Ajá, interesante eso.

Estudiante 6: Diferenciando de que ella puede ser marginal pero va a cambiar, que ella prefiere un futuro donde pueda tener su propio trabajo y estudiar.

Profesor: Para ella ¿qué significaba ser marginal y qué pobre? Cuando decía que caía en la marginalidad ¿qué era?

Estudiante 7: Eso, profe ¿por qué pone la margina... esa palabra, al lado de pobre?

Profesor: ¿Qué les parece a ustedes?

Estudiante 5: Que es diferente, son diferentes aspectos...

Estudiante 7: Una cosa es ser pobre y otra cosa es... fuera de todo.

Estudiante 6: Marginal es muy extremista ¿no?, es como estar al margen de una sociedad, como estar solo y que nadie te acepte ¿no?

Estudiante 7: Es estar afuera de la sociedad ya...

Profesor: Es interesante también porque está hablando ella, es su punto de vista ¿no?

Estudiante 5: Lo que no encaja, es marginal.

Estudiante 4: Claro, como que la madre no sabe leer ni escribir y... ella la ve como marginal.

(...)

Profesor: Bueno, pero quedémonos con lo que dice él, con cómo se define él. ¿Qué diferencia podemos encontrar entre la pobreza del hombre...?

Estudiante 5: Él cuenta que era pobre pero podía comer y ella que no, que estaba en la pura miseria. Él nunca se sintió así.

Profesor: Bien ¿Qué otra cosa? Por ejemplo, si nos ponemos a pensar en las necesidades básicas insatisfechas...

Estudiante 1: Del estudio, ¿no? También.

Profesor: ¿Cómo?

Estudiante 1: No, nada...

Estudiante 8: Igual está bien lo del estudio. Porque los padres de este señor le decían que estudie, que sea abogado, y la madre le decía que vaya a pedir comida...

Estudiante 1: Aparte trabajaba también. Tenía trabajo, dice "trabaja con su hermano..."

Estudiante 5: Y las necesidades no eran las mismas (no es escucha...) para el pibe.

(...)

Profesor: ¿Y en el otro testimonio? [Se refiere al de Mayra Arena]

Estudiante 3: Que vayan a laburar de pibes ya. Que vayan a pedir a la panadería. No que vaya al colegio, o sea, ella sí lo decía pero la madre no le dio ese ejemplo...

Estudiante 5: Igual para mí como que la chica iba al colegio porque quería progresar todo el tiempo, o sea, no quería quedar como la madre, y siempre se lo dijo.

Estudiante 4: Quería cambiar su destino.

Estudiante 5: Lo dijo desde que era chica hasta cuando fue grande que como podía conseguir un laburo, y se las rebuscaba. Conseguía algo, lo vendía, compraba otra cosa, lo vendía. Comparada con el otro chico que lo veía, lo pensaba, pero no...

Estudiante 4: Pero porque él venía de una infancia diferente a la de la otra persona...

Estudiante 5: ¿Por qué diferente?

Estudiante 8: ¡Y porque comía puchero! Esta recaro el (...) el puchero.

Estudiante 5: Claro, porque vivió buenos momentos, digamos.

Estudiante 4: Porque la madre de la chica no es lo mismo que el padre de este.

Los comentarios de los/as estudiantes recogen indicios del universo de representación de los/as actores/as: deseos, expectativas de los/as progenitores/as de los/as sujetos/as, proyectos personales interrelacionados con condicionamientos. Por ejemplo, las acciones de Mayra Arena (estudiar un oficio por fuera de la educación formal en la que no encontraba lugar, revender objetos, rebuscársela) son entendidas como estrategias en un marco de condicionamientos (educación de la madre, contexto familiar, pobreza). Del mismo modo que las acciones de González Tuñón también son comprendidas en interacción con el contexto social (una infancia diferente, una época en que las necesidades eran otras, contar con un trabajo) y también familiares (un padre que esperaba que sus hijos/as estudiaran). Hay en este intercambio un indicio de comparación histórica, que no apareció mayormente en los intercambios. A partir de una comida pueden inscribir en un tiempo histórico el relato biográfico: hay aproximaciones a la idea de

que ser pobre no fue siempre lo mismo (comer puchero hoy es caro) y de necesidades diferentes (para Mayra Arena y para González Tuñón).

En este intercambio aparece también la pobreza como algo que se puede sentir. Un alumno señala: “Él cuenta que era pobre pero podía comer y ella que no, que estaba en la pura miseria. Él nunca se sintió así”. Aquí, perspectiva y contenido colaboran. Particularmente para los contenidos que estamos abordando, adoptar un punto de vista que pueda ir del/la actor/a a la trama social y viceversa implica acercarse a una perspectiva sociológica sobre la pobreza, advirtiendo su condición relacional. Bayon (2013), retomando el trabajo de Simmel de 1908 *El pobre*, indica que el peso del análisis no está puesto en la categoría de pobreza sino en la relación entre la población que es designada como pobre y la sociedad de la que forma parte: “la pobreza no sólo es relativa, sino que está construida socialmente, su sentido es el que le da la sociedad. Los pobres no están fuera, sino dentro de la sociedad, pero en una situación desfavorable, como ciudadanos de segunda clase” (Bayón, 2013: 89). Quienes atraviesan estas situaciones de privación, en esta interrelación, también construyen sentidos en torno a esta relación, y los relatos de vida, las narrativas, son fundamentales para recuperarlos.

En relación con las reflexiones desde una mirada sociológica, no solo el camino va desde lo general a lo individual sino también a la inversa, a aproximarse a construir un puente entre biografía e historia, siendo capaces de insertar el relato en una dinámica social. Si bien es difícil diferenciar estos sentidos complejizadores en las intervenciones de los/as alumnos/as, pues ambos se implican mutuamente, en los siguientes fragmentos podemos identificar reflexiones en el segundo sentido mencionado.

Fragmento 5

Fragmentos de Clase 4, 10/10/18, escuela A. Intercambio posterior a la lectura de los testimonios de Raúl González Tuñón y Mayra Arena.

Profesor: ¿Qué les llamó la atención?

Estudiante 1: Hoy en día, nada... o sea, es mucho... para mí, porque lo ves desde muchos lados. Que una chica de 16-17 años queda embarazada y pide trabajo y no le den nada... y todas esas cosas que cuenta...

Profesor: Como que son realidades que no están tan lejanas, digamos.

Estudiante 1: Hoy en día... capaz que antes era distinto o llamaría más la atención. Hoy en día es algo común.

Estudiante 2: Capaz que hoy en día se encuentra más por todos los medios que hay... o en las redes sociales mismas. Capaz que antes pasaba lo mismo pero no se enteraba nadie o si se enteraba se aislaba o lo ignoraban. Hoy en día, con todo lo que está avanzado y el pensamiento nuevo que tiene la gente...

Profesor: Con respecto a cómo describe a la madre, que se va comparando con la madre ¿qué les pareció eso?

Estudiante 3: Un montón de gente grande, de antes, era así. Que no tuvo mucha oportunidad de estudiar y solo se conformaba con aprender un oficio para tener un laburo y lo demás no lo sabían hacer... y el día de mañana si se quedaban sin laburo, no tenían nada. Porque si a vos te enseñaron toda la vida a poner clavos y el día de mañana no podés poner clavos porque hay que hacer otras cosas o te amoldás o ya está, perdiste.

(...)

Estudiante 8: Lo que pasa es que los padres, comparados con los de la chica, vinieron a trabajar y de un modo...

Estudiante x: Eran superiores...

Estudiante 8: No, porque decir que eran superiores queda mal...

Profesor: Tenían trabajo, digamos.

Estudiante 8: Claro, trabajaban y se la rebuscaban y por eso él vivió una infancia diferente. Capaz que no pasó por lo que pasó la chica de que tenía que ir a pedir pan y si no conseguís tenés que ir más lejos porque tenés que llegar a tu casa con pan para darle de comer a tus hermanitos, ponele.

(...)

Profesor: Bien, eso es interesante. Como para marcar algo en común, ¿no? la educación siempre está vista como la base...

Estudiante 3: Pero la educación puede ser de todo, ¿no? No solo de ir a la escuela porque la chica también aprendió un montón de cosas, aprendió a cortar el pelo y a rebuscársela.

Profesor: Incluso dice que hace negocios por internet, dice que a veces no iba a la escuela pero se quedaba leyendo en la casa.

Estudiante 3: Claro, eso parece una boludez pero no lo hace cualquiera.

Profesor: Incluso lo dice a esto porque dice que todo el mundo le decía “estudiá” que estudiando y leyendo iba a progresar.

Estudiante 1: Y eso está bien...

Hay mención a fenómenos sociales como: el trabajo, la educación, el embarazo adolescente, que se reconocen como generales (y cambiantes), en el marco de los cuales los/as alumnos/as son capaces de insertar la situación de quienes relatan, dando cuenta también de sus particularidades. Por ejemplo, cómo es la situación educativa de Mayra Arena, cómo es la situación laboral de los progenitores de ambos protagonistas de los relatos, cómo son las percepciones sociales del embarazo adolescente y cómo se ligan con las posibilidades. Si bien hay un cierto riesgo de sobregeneralización podemos pensarlo, como señala Aisenberg (2006), como un error constructivo que da cuenta de avances y de profundización del conocimiento.

Avanzando en criterios didácticos

Parados en el enfoque de la problematización-conceptualización, un propósito central en el desarrollo de la secuencia fue acercar a los estudiantes a una perspectiva de análisis sociológica, la cual supone una mirada compleja sobre la relación del individuo y la sociedad, una pregunta que a la vez que se plantea, se deconstruye y se reconstruye. Habitualmente, como parte del marco asimilador de los/as estudiantes siempre hay hipótesis o interpretaciones acerca de que hay una relación entre “el individuo” y “la sociedad”. Incluso hay hipótesis acerca de los sentidos de esta relación: algunas veces, enfatizando el peso de lo social (“la sociedad te determina”, “la sociedad te obliga”, etc.) y otras veces, acentuando el rol del individuo, sobre todo a partir de la exaltación de la voluntad individual (“si querés, podés”, “nadie te obliga”, etc.). En todo caso, lo que no suele aparecer con la complejidad de la mirada disciplinar es el vínculo entre ambos niveles. Sin dudas, las reflexiones, conocimientos y preguntas construidas en el análisis de los testimonios mostraron avances en la complejización de la pregunta por la relación entre el individuo y la sociedad, compatibles con los disciplinares.

Si consideramos que los conocimientos compatibles con la disciplina son aquellos que no ponen el peso de la explicación de los fenómenos sociales en uno de los dos niveles (estructura o actor), sino aquellos que suponen que entre ambos existe un vínculo dialéctico, compuesto de múltiples interacciones, los relatos de primera mano son una excelente vía para promoverlos, siempre y cuando se consideren algunas cuestiones en torno a su selección y al trabajo con ellos en el aula. En cuanto a los criterios de selección, el testimonio debe ser pertinentemente situado espacio-temporalmente en relación al contenido; debe ser relevante en términos de dar cuenta de los conceptos más abstractos que queremos enseñar; debe contener la voz de los/as actores/as, su propio uso de las palabras, despojados en la mayor medida posible del análisis de investigadores/as; debe referirse a hechos vivenciales, experienciales, ricos en referencias concretas; y a su vez deben poder ser significativos para los/as estudiantes, y en este sentido, convertirse en una “puerta de entrada” al contenido.

No obstante, no basta con seleccionar testimonios apropiados sino que es primordial establecer algunas definiciones en torno al modo en que trabajaremos con ellos en el aula. En primer lugar, las consignas que elaboremos pueden potenciar lo que el relato contiene o, por el contrario, convertirlo en un mero caso de aplicación de conceptos estudiados. Para evitar esta segunda opción, probablemente proponer consignas abiertas para la lectura permitirá a los/as estudiantes “meterse” en el mundo de quien relata y empaparse de sus vivencias sin otro objetivo que ese. Para los intercambios es fundamental poder plantear consignas que promuevan una vinculación con los contenidos que, para el caso de esta asignatura, son conceptos abstractos. Estas consignas deberán promover puentes entre ese mundo del/de la actor/a, hecho de particularidades, y las dinámicas sociales de las que queremos dar cuenta. El solo encuentro con los testimonios de por sí no garantiza que los/as estudiantes puedan aproximarse a la pregunta dialéctica sobre la relación entre sujeto y estructura. Como vimos en el análisis, los/as provee de materia prima, los/as sitúa en una perspectiva subjetiva, pero son necesarias intervenciones docentes que promuevan esa complejización.

Bibliografía

- » Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 26(3): 22-31.
- » Aisenberg, B. (2006). Las potencialidades de la historia oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios? *Clio & Asociados* (9-10): 36-55. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10336/pr.10336.pdf
- » Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- » Bauman, Z. y May, T. (2007). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, vol. 31(91): 87-112.
- » Bourdieu, P. (1990). Una ciencia que incomoda. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- » Cafiero, B. (2022). Propuesta de enseñanza: ¿Qué significa ser pobre? Suplemento N° 13 *Aportes a la educación en las Ciencias Sociales de la revista Didáctica. Educación Media*, año 4, N° 13. Montevideo: Camus.
- » Corcuff, P. (2013). *Las nuevas sociologías*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Dawe, A. (1988). Las teorías de la acción social. En Bottomore, T. y Nisbet, R. (comps.). *Historia del análisis sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Elias, N. (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- » Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- » Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- » Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- » Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- » Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Minujín, A. y Kessler, G. (1995). Cayéndome, cayéndote. En *La nueva pobreza en Argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- » Portelli, A. (2004). El uso de la entrevista en la historia oral. *Anuario de la Escuela de Historia*, (20): 35-48.
- » Salas, H. (1975). *Conversaciones con Raúl González Tuñón*. Buenos Aires: La Bastilla.
- » Sautu, R. (comp.). (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Belgrano.
- » Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- » Siede, I. y Cafiero, B. (2022). Alternativas y enfoques didácticos para enseñar Sociología en la educación secundaria. En Siede, I. (coord.) (2022). *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.

Otras fuentes consultadas

- » Aisenberg, B.; Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001). Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Dirección de Currícula (GCBA). Serie Aportes para el desarrollo curricular. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/primaria.php>
- » Arena, M. (2018). El beneficio de ser pobres. Extraído de la página de Facebook de Mayra Arena. Publicado el 10/03/2018. Disponible en: <https://www.facebook.com/mayra.arena.9/posts/1604780099589845>
- » Dirección General de Cultura y Educación (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Materias Orientadas de 5° año. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata. Resolución 3828/09.
- » Martuccelli, D. (2006). Lecciones de sociología del individuo. Disponible en: https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociolog%C3%ADa_martuccelli.pdf?sequence=1

Belén Cafiero

Doctora en Ciencias Sociales por el Instituto de Desarrollo Económico y Social y la Universidad de General Sarmiento. Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria posdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

belencaf@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3000-5748>

