

Nombre y Apellido del Autor: Reitano, Ignacio Martín

Pertenencia institucional: FaHCE/UNLP

Dirección de correo electrónico: reitanosociologia@gmail.com

Mesa 45 – El oficio del sociólogo en la enseñanza de la Sociología – Victoria Molinari (UNLP), Cecilia Actis (UNLP), Paz Misson (UNLP).

Título: La incertidumbre como certeza y la certeza como incertidumbre. En torno a una práctica dialéctica en el proceso de la práctica docente.

Palabras clave: Dialéctica – Práctica docente – Teoría Crítica

Resumen:

El objetivo de esta ponencia es reflexionar en torno a una práctica dialéctica en el proceso de la práctica docente. Para ello, tendremos en cuenta a la Teoría Crítica de la llamada Escuela de Frankfurt, ya que ella nos proveerá las herramientas para pensar una relación dialéctica entre lo que llamaremos una incertidumbre verdadera y una verdad dudosa. Y aclarando que esta ponencia es en gran parte el producto de la monografía final de la materia, cursada por el autor en el año 2021, llamada Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales de la carrera del Profesorado de Sociología de la FaHCE/UNLP, también nos serviremos de los materiales utilizados como recursos (textos de Marx y de Bourdieu) en nuestro recorrido por las clases desarrolladas en calidad de practicantes de enseñanza en la Escuela Media N°12 de la ciudad de La Plata, así como de textos brindados por el programa de la materia mencionada. Entonces con este contenido “teórico” explicitado en primer lugar y ahondando en su relación con la práctica de enseñanza del practicante (en nuestro caso en 2021) y con la práctica docente a nivel general, será entonces, planteando la relación dialéctica entre una incertidumbre verdadera y una verdad dudosa, que sostendremos como hipótesis que la práctica docente debe mantener la ambivalencia constante entre la interrogación cognoscitiva propia de la negación y, al mismo tiempo, la afirmación de un conocimiento considerado como verdadero en el proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación de clase.

## *Introducción*

Tan sólo son verdaderos aquellos pensamientos que no se entienden a sí mismos.

Theodor W. Adorno, *Minima moralia*

El objetivo de esta ponencia es reflexionar en torno a una práctica dialéctica en el proceso de la práctica docente. Para ello, tendremos en cuenta a la Teoría Crítica de la llamada Escuela de Frankfurt, ya que ella nos proveerá las herramientas para pensar una relación dialéctica entre lo que llamaremos una incertidumbre verdadera y una verdad dudosa. Como también nos serviremos de los materiales utilizados como recursos (textos de Marx y de Bourdieu) en nuestro recorrido por las clases desarrolladas en calidad de practicantes de enseñanza en la Escuela Media N°12 de la ciudad de La Plata. Acorde a la materia, cursada por el autor en el año 2021, llamada Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales de la carrera del Profesorado de Sociología de la FaHCE/UNLP, así como también utilizaremos textos brindados por el programa de la mencionada materia cursada. Entonces con este contenido “teórico” explicitado en primer lugar a modo de lentes a partir de los cuales elaborar un punto de vista y abordar el objeto, ahondaremos, al mismo tiempo que en su desarrollo a lo largo de este trabajo, en su relación con nuestra experiencia durante el recorrido que supusieron nuestras prácticas de enseñanza. Como también realizaremos, como uno de los últimos puntos, otra interacción más con estos dos elementos mencionados a lo largo de la ponencia, que gira en torno a la reflexión propiamente dicha que hemos hecho luego de realizar dicho recorrido por nuestras prácticas de enseñanza. Para de esta forma poder generalizar la mencionada reflexión, que es particular de nuestro caso, a la práctica docente en su totalidad. Siendo esto último uno de los objetivos principales planteados a realizar en esta ponencia.

Será entonces planteando la relación dialéctica entre una incertidumbre verdadera y una verdad dudosa que sostendremos, como hipótesis para esta reflexión, que el proceso de prácticas de enseñanza, y así como también la propia práctica docente como

vocación/profesión<sup>1</sup>, tiene que mantener tanto una práctica de negatividad e interrogación constante propia de la incertidumbre y de la duda. Como también una positividad que deviene de la afirmación de un conocimiento considerado como verdadero. Entonces, lo que defenderemos aquí como punto de vista es considerar en particular a la agencia del practicante y futuro docente, y extrapolada en su generalidad hacia la práctica de todo docente que realice su tarea como tal, como una dialéctica entre la negación/crítica en el desarrollo del conocimiento con los estudiantes en la situación de clase. Como también así en su afirmación, realizada a partir de un recorte (Gojman y Segal, 1998), de un determinado cuerpo de conocimiento tomado como verdadero que también favorezca la relación de enseñanza/aprendizaje en dicha situación de clase, teniéndola a esta relación como un objetivo u horizonte principal en la actividad de todo docente.

### *Th. W. Adorno y la Teoría Crítica*

Esto es lo que se puede leer en el primer párrafo del prólogo a la *Dialéctica Negativa* de Adorno, es decir, este autor insiste en comenzar su máxima obra teórica y metodológica de esta manera:

La fórmula *dialéctica negativa* atenta contra la tradición. Ya en Platón, la dialéctica quiere obtener algo positivo mediante el instrumento intelectual de la negación; más tarde, la figura de una negación de la negación designó esto lacónicamente. Este libro querría liberar a la dialéctica de semejante esencia afirmativa, sin disminuir en nada la determinidad. Devanar su paradójico título es una de sus miras. (Adorno, 2005: 9).

¿Por qué queremos hacer esta cita específicamente? Porque para Adorno la dialéctica va a ser considerada de una manera radicalmente diferente. Y ese tipo y estilo de dialéctica será la que nos servirá de herramienta para pensar cómo puede ser, según nuestro punto de vista, la práctica docente en su sentido general. Por lo tanto, en este apartado desarrollaremos efectivamente qué significado le otorga Adorno a la dialéctica negativa, y cómo se puede relacionar ello a nuestra idea sobre mantener una práctica docente que

---

<sup>1</sup> En alemán la palabra es “Beruf”. Aclaremos esta cuestión, porque es Max Weber quien alude al juego que propone esta palabra en este idioma en las conferencias la “Política como vocación” y la “Ciencia como vocación” (Weber, 1985).

tenga en cuenta ambos momentos de una incertidumbre como certeza y de una certeza como incertidumbre. En palabras de este autor alemán en relación al párrafo que citamos, podríamos preguntarnos entonces cómo mantener una práctica docente “liberada” de una “esencia afirmativa”, al mismo tiempo que esta acción no “disminuya en nada” su “determinidad”.

Puede decirse que el movimiento de la Teoría Crítica, principalmente en su primera generación<sup>2</sup>, tiene como una de sus grandes obras, publicada por Horkheimer y Adorno en la década de los años '40 del siglo XX, a la *Dialéctica de la Ilustración*. Y esto puede considerarse así en el sentido de la potencia de sus afirmaciones y de la característica particular de hacer un gran diagnóstico sobre el individuo, la sociedad y su dialéctica en la sociedad moderna capitalista, e incluso comenzando a analizar y a criticar aspectos de la sociedad del capitalismo tardío que comenzaría a gestarse estrictamente en años posteriores a su publicación. Es en esta obra que Adorno y Horkheimer afirman el peligro en el que puede devenir el pensamiento crítico al convertirse en pensamiento triunfante. Al reflexionar sobre la situación de la ciencia, estos autores comentan que

Si los obstáculos fueran solamente aquellos que derivan de la inconsciente instrumentalización de la ciencia, la reflexión sobre las cuestiones sociales podría unirse a las tendencias en oposición a la ciencia oficial. Pero también éstas han sido afectadas por el proceso global de producción y han cambiado no menos que la ideología a la que se debían. Les sucede lo que siempre sucedió al pensamiento triunfante: en cuanto abandona voluntariamente su elemento crítico y se convierte en mero instrumento al servicio de lo existente, contribuye sin querer a transformar lo positivo que había hecho suyo en algo negativo y destructor. (Horkheimer y Adorno, 1998: 52).

Si el pensamiento sólo se constituye a partir de la mera afirmación, de la práctica constante de la “esencia afirmativa”, su costado de negatividad desaparece. Y no sólo eso: al transformarse dicho pensamiento en “triunfante”, no sólo que la capacidad de crítica se aniquila sino que con ello el pensamiento tiene como fin la reproducción de lo existente. Esta frase la podríamos tomar como lo que significa en su sentido epistemológico, es decir, la reflexividad del pensamiento orientado a repetir

---

<sup>2</sup> Principalmente se podrían considerar aquí como autores principales, tanto en cantidad de obras como también en el peso cualitativo que tuvieron en su contexto y en años posteriores, a M. Horkheimer, Th. Adorno, H. Marcuse y W. Benjamin. Teniendo en cuenta también que esta primera generación comienza a realizar su producción en las décadas de los años '20 y '30 del siglo XX.

proposiciones de una teoría determinada. En este sentido, podríamos decir que en lo “restringido” de esta afirmación ya se encuentra el elemento triunfante. La teoría específica es mantenida como el cuerpo verdadero de conocimiento y sólo resta aplicarla al campo empírico, para seguir no sólo reproduciendo la misma relación entre teoría y empiria (se “amplía” el conocimiento del “campo” pero siempre a partir del mismo punto de vista) sino también para reproducir el mismo cuerpo de conocimiento teórico tomado como algo incuestionado.

Ahora bien, esta explicación que acabamos de hacer sobre la cuestión de la reproducción de lo existente sólo valdría así formulada en términos del punto de vista de “la torre de marfil”. Es decir, la teoría neutral y verdadera (así como sus científicos) conoce la realidad social para expandir los hechos empíricos conocidos por ella, en un movimiento infinito o hasta que ya no queden hechos a los cuales se pueda decir que son desconocidos. Pero, ¿Cuál es el sentido que nos advierten Horkheimer y Adorno en la *Dialéctica de la Ilustración*? Que la lógica de la reproducción de lo existente, ahora en su sentido “ampliado”, está completamente también inmersa en lo político. Esto quiere decir sin más, según estos autores, que el pensamiento triunfante en el que puede devenir el pensamiento crítico es totalmente funcional a reproducir las desigualdades sociales que se encuentran en los mismos orígenes de la sociedad capitalista moderna. Y que, debido a ese pensamiento triunfante, todavía dichas desigualdades perduran en el capitalismo tardío. En otro sentido podemos decir que este tipo de pensamiento reproductor es la misma ideología que, impuesta de forma racional o ejercida de forma inconsciente por parte del sujeto, lleva a ocultar las injusticias de un sistema desigual y con una imposición de dominación tanto material como simbólica.

### *Orientar el juego/abrir el juego en la práctica docente. La dialéctica entre identidad y no-identidad*

Este pensamiento triunfante es lo que Adorno denomina como pensamiento “identificante”. El *modus operandi* de éste se basa en la relación que el sujeto mantiene con el objeto a través del concepto. Es esta última herramienta fundamental de la razón la que genera una relación de identificación y abstracción, componiendo así en una unidad

general las particularidades cualitativas y diferentes que contiene el objeto. Es decir, para mencionar un ejemplo, si la teoría de la evolución de Darwin tiene como un componente principal el concepto de selección natural, según Adorno lo que podemos decir es que este concepto de la ciencias naturales (herramienta racional) generado por aquél (sujeto) lo que hace es abstraer las particularidades cualitativas y heterogéneas de la naturaleza (objeto) para unificarlas y generalizarlas en una unidad. Es de esta forma, entonces, que la naturaleza, su fauna y su flora, evoluciona entonces por selección natural. Para decirlo más contundentemente: es a partir de ese concepto de selección natural y no de ningún otro (que definiría al objeto de otra manera) que se define de forma abstracta y científica la evolución de la naturaleza, que es el propósito y el objeto de Darwin y de su teoría científica.

Ahora bien, en relación a nuestro objetivo en esta ponencia, que alude a nuestra experiencia y reflexión como practicantes de prácticas de enseñanza y que también se refiere a la práctica docente en general, se podría decir que somos nosotros quienes abstraemos las particularidades cualitativas y subjetivas de cada estudiante en torno a sus interpretaciones de los materiales y recursos propuestos por el docente. Para de este modo generalizar en los conceptos unificantes y unitarios el contenido que el practicante y el docente se proponen desarrollar en la clase. En nuestro caso, y en relación a lógica antes mencionada, usamos textos de cuatro autores (Marx, 2019; Nisbet, 2009; Bourdieu, 1990; Gutiérrez, 2006) como recursos para la lectura en clase en función de desarrollar como contenido el concepto de clase social en Marx y en Bourdieu. Y en el que también elaboramos consignas abiertas, globales y analíticas (Aisenberg, 2005, 2007; Siede, 2010; Martinho y Céu de Melo, 2015) en torno a ellos para trabajarlos a partir de un recorte (Gojman y Segal, 1998).

Para ser explícitos al respecto, lo que tomamos de Aisenberg, como autora principal que reflexiona sobre el uso de distintos tipos de consignas, es priorizar situaciones donde el contenido mande y donde la actividad principal sea la lectura individual y la lectura colectiva/compartida. Teniendo en cuenta ello, el uso de consignas es fundamental, y en ellas se pueden distinguir las abiertas, las globales y las analíticas. Las dos primeras ayudan a mantener el espacio de libertad de los estudiantes a la hora de leer, pero conservan al mismo tiempo el sentido de los contenidos de enseñanza. Con estos dos tipos de consigna, el docente propone la lectura de uno o varios textos según sea la situación y con ello intenta instalar un propósito lector. Las consignas abiertas son

una invitación general a leer un texto para conocer una temática en estudio. Según la autora, se propone leer y luego comentar el texto, sin restricciones (es decir, sin buscar algo en particular). En el caso de la consigna global, ésta es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido para enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general. Es entonces una pregunta amplia, que no busca ni pide una información puntual de un texto (Aisenberg 2005, 2007).

Recopilando entonces, estos dos tipos de consignas ubican la actividad de la lectura como la demanda central del docente. Así es que el aprendizaje de un contenido, en nuestro caso de Sociología, se basa en leer ese contenido a través de textos seleccionados para la ocasión. Y a su vez, como dijimos, estas consignas generan un espacio de libertad en la lectura por parte de los estudiantes, al quedar en sus manos qué y cómo interpretar el texto. De esta forma, luego de la lectura individual y/o colectiva por parte de estos últimos, a la hora de hacer el intercambio con el docente se puede responder con más de una forma a la consigna abierta y/o global, dando lugar así no a respuestas cerradas de microcuestionario que descomponen y parcializan el texto en pequeños fragmentos. Sino a múltiples formas de responder y de generar discusión colectiva en clase a partir de estos dos tipos de consignas (Aisenberg 2005, 2007).

Por último, también tomamos de esta autora el concepto de consignas analíticas. Éstas están referidas a ideas o a expresiones puntuales del texto. Podría decirse que son similares a las tradicionales consignas de descomposición de los microcuestionarios, pero no es así. Ya que las consignas analíticas son especificaciones de una consigna o temática global y se formulan en el marco de una totalidad que se está trabajando junto a los estudiantes y en relación con su logros y/o dificultades a la hora de interpretar el texto. Entonces, este tipo de consignas se construyen desde la planificación para enmarcar y estructurar la reconstrucción colectiva de un texto completo (Aisenberg 2005, 2007).

Y otro concepto clave que tomamos a la hora de realizar nuestra práctica de practicantes, y que también sostenemos que es central en la práctica docente a nivel general, es el de recorte. Para ello, Gojman y Segal distinguen primero lo que denominan como la significatividad y la relevancia. Hay tanto una significatividad lógica como también una psicológica: la primera refiere a la coherencia del material a aprender en sí mismo, que se desprende de la estructura propia de la disciplina en cuestión; la segunda

tiene que ver con el grado de desarrollo que posee la estructura cognitiva del que aprende, es decir, en qué medida la madurez de la misma le permitirá asimilar significativamente el contenido en cuestión al establecer relaciones con el conocimiento ya conquistado. Por su parte, la relevancia alude a la realización de un juicio de valor. Y es por ello que decidir la relevancia o no de un contenido es una tarea compleja que entraña cuestiones políticas, económicas y culturales además de las educativas o pedagógicas vinculadas con el desarrollo del sujeto (Gojman y Segal, 1998).

Entonces, el recorte, construido a partir de lo que desarrollamos anteriormente como significatividad y relevancia, tiene en cuenta varias cuestiones como: la adopción de un marco conceptual explicativo; la definición de espacios y tiempos particulares sobre los que enfocar la mirada; la profundización en el trabajo escolar sobre ciertos conceptos; la definición de puertas de entrada al objeto de estudio (o período histórico en el caso de los autores mencionados) (Gojman y Segal, 1998).

Volviendo entonces sobre nuestra actividad como practicantes luego de esta explicitación conceptual, tuvimos también que implementar tres planificaciones de clase diferentes: la primera, que consistía en una lectura previa de forma individual y luego en una lectura en clase guiada con consignas; la segunda, que ponía en juego la lectura en clase dentro de grupos de estudiantes para luego hacer la puesta en común colectiva; y la tercera, que intentaba trabajar con consignas escritas dadas a los estudiantes, para que así trabajasen en grupos y pasen por escrito en sus carpetas las posibles respuestas a dichas consignas en relación a los textos propuestos para, por último, también hacer una puesta en común colectiva.

Entonces, teniendo en cuenta estos elementos, tendría mucho valor preguntarse, ¿Es verdaderamente una certeza sin incertidumbre lo que nosotros como practicantes, y también a nivel de docentes en sentido general, hemos elegido como textos para dar un contenido y como consignas con las cuales orientar ese contenido? ¿Hasta dónde el concepto de recorte, el cual nosotros hemos ejercitado en nuestras prácticas, no implica también una certeza en la cual no intervenga una actitud crítica frente a dicho recurso devenido en pensamiento triunfante?

¿Cómo puede plantearse entonces, para parafrasear el título de esta ponencia, una práctica docente que no devenga en pensamiento reproductor de lo existente pero que, al mismo tiempo, pueda desarrollar efectivamente un contenido con estudiantes en una clase

sin perder una actitud crítica? Es decir, ¿Cómo es posible producir una práctica docente, no sólo en torno al contenido a desarrollar en clase sino también al *modus operandi* (Bourdieu, 2007) del docente como agente social pedagógico, que mantenga una incertidumbre como certeza y una certeza como incertidumbre?

Y con los autores frankfurtianos podemos ir más allá incluso, para no quedarnos en lo que mencionábamos como el sentido restringido de la teoría. Ya que dicho pensamiento identificante no sólo tiene la función de conocer en sentido estricto y desinteresado, sino que el conocimiento del objeto por parte del sujeto a través de ese pensamiento tiene la función de su dominación. En términos de estos autores, se puede decir que

Mediante el pensamiento los hombres se distancian de la naturaleza para ponerla frente a sí de tal modo que pueda ser dominada. Como la cosa o el instrumento material, que se mantiene idéntico en diversas situaciones y así separa el mundo – como lo caótico, multiforme y disparatado- de lo conocido, uno e idéntico, el concepto es el instrumento ideal que se ajusta a cada cosa en el lugar en donde se las puede aferrar. (Horkheimer y Adorno, 1998: 92).

Entonces, el objeto no es sólo el conocimiento de la naturaleza sino su dominación. Frente al temor del sujeto a lo desconocido, frente al temor a lo no-idéntico que escapa a la lógica racional identificante del concepto por su condición de ser algo multiforme y caótico que está más allá de la frontera de la Ilustración, este mismo sujeto intenta dominar en su máxima potencia esas cualidades de la naturaleza heterogénea abstrayéndola en el concepto. Y no sólo a la naturaleza externa sino también a lo que hay de propia naturaleza en el sujeto. En término psicoanalíticos, podríamos decir que se intenta dominar lo máximo posible los resquicios inconscientes de la conciencia racional del sujeto.

En el sentido de nuestras prácticas de enseñanza podría bien plantearse entonces que es el docente y el practicante, a partir de los conceptos, recursos y recortes que utiliza, el que puede llevar hacia una situación de dominación para con sus estudiantes, al violentar con dichos elementos lo que está más allá de ellos y de su alcance. Es decir, el docente y el practicante reducen, generalizan y abstraen las cualidades heterogéneas de las interpretaciones y de las estructuras cognitivas internas de los estudiantes, mediante las cuales pueden realizar un aprendizaje significativo y relevante (Vezub, 1994), para unificarlas de forma violentamente racional en los elementos mencionados con los cuales el docente y el practicante llevan adelante su clase. Entonces podemos preguntarnos

también, ¿Hasta dónde se puede llegar en la situación de dominación mantenida desde la práctica docente si no se tiene una actitud crítica y reflexiva de la propia práctica como dominante en relación a los estudiantes en la clase, tanto de forma actitudinal como en el sentido del trabajo con conceptos? Pero por otro lado, ¿Cómo llevar adelante la práctica docente sin que ésta sea “liberada” de su responsabilidad de orientar el juego, de proponer un desarrollo de la clase? En otras palabras, ¿Es inherente a la práctica docente la situación de violentar conceptualmente la situación de enseñanza/aprendizaje en una dirección que lleve hacia la dominación? ¿O es posible escapar a esta lógica que puede conllevar dicha práctica?

### *Hacia una conclusión que no suspenda los interrogantes*

Ahora bien, retomando el argumento anterior, ¿Cuál es el sentido que Adorno ve en el concepto para no caer en un esencialismo? ¿Por qué entonces, si el concepto es un factor de dominación, no perdernos todos en una absoluta embriaguez irracional dionisiaca? La solución (aunque esto sería una contradicción, más que una solución esencialista que cierre el juego sería una dialéctica entre una interrogación y dicha solución) de este autor justamente es, para volver con el párrafo citado de la *Dialéctica negativa*, que tiene que haber una relación dialéctica entre el concepto abstracto como herramienta de la razón del sujeto y lo no-idéntico heterogéneo propio de lo que escapa a ese concepto. La cuestión es no caer en un pensamiento triunfante que domine a partir de la racionalidad, ni tampoco quedar sepultado por una irracionalidad que lleve a diluir la condición de sujeto individual y la condición de sociedad colectiva, y a su relación ambivalente, en un caos completo.

En otras palabras, la relación que planteamos nosotros, entonces, a partir de Adorno es mantener una relación dialéctica entre una certeza que oriente un punto de vista weberianamente defendido a partir de tener fe en él (Weber, 2001) y que así evite el desvanecimiento en el caos irracional. Como también entre una incertidumbre que abra el juego de la verdad como sistema cerrado y que ponga en primer plano la negación y la crítica para seguir construyendo ese punto de vista sin caer en la absoluta certeza dominante. Adorno dirá de forma dialéctica que sólo los conceptos pueden realizar lo que impide el concepto. Como él menciona

Una confianza, por problemática que sea, en que a la filosofía le es posible; en que el concepto puede trascender al concepto, lo preparatorio y lo que remata, y, por tanto, alcanzar lo privado de conceptos, es imprescindible a la filosofía, al igual que precisa de algo de la ingenuidad de que ésta adolece. De lo contrario, debe capitular, y con ella todo el espíritu. No se podría pensar la más simple operación, no habría ninguna verdad; dicho enfáticamente: todo no sería más que nada. Pero lo que de la verdad; se toca mediante los conceptos más allá de su abstracto cerco no puede tener ningún otro escenario que lo por él oprimido, despreciado y rechazado. La utopía del conocimiento sería abrir con conceptos lo privado de conceptos, sin equipararlo a ellos. (Adorno, 2005: 21).

Entonces, nuestro punto de vista, conjugando los elementos teóricos que aquí desarrollamos sumados a nuestra experiencia y reflexión en nuestro tránsito por las prácticas de enseñanza, es que la experiencia del practicante y futuro docente, como así también el docente en sentido general, en su tránsito por las mencionadas prácticas tendría que tener en cuenta esta actitud y este estilo dialéctico, tanto en su práctica y en su *modus operandi* como también a la hora de planificar las clases, de proponer o no determinados recortes de contenido, conceptos o recursos. Ya que este sujeto al desarrollar conceptualmente los contenidos en la situación de enseñanza/aprendizaje con los estudiantes en la clase está, al mismo tiempo, elaborando certezas que pueden recaer en verdades absolutas, “esencias afirmativas”, cerradas y que pueden transformarse en elementos de dominación identificantes.

Como también está construyendo una situación de esta misma dominación en la que las particularidades cualitativas de cada estudiante en torno a sus interpretaciones subjetivas y estructuras cognitivas internas son generalizadas en los conceptos abstractos que desarrolla el docente en su clase, negando con ello lo que podría escapar a la dominación conceptual-racional del docente en relación a dichos estudiantes. Esto es en lo que puede concluir si es que el practicante de enseñanza y el docente en sentido general no mantienen una actitud crítica y reflexiva para con su práctica producida por la dialéctica entre la negación de la dominación del pensamiento identificante, al abrir el juego de las certezas como “esencias afirmativas” en su acción docente, y entre la orientación de ese juego mediante los conceptos racionales en detrimento de fomentar la incertidumbre, es decir, entre una orientación que no pierda su “determinidad”.

Es de esta forma, sosteniendo una práctica y un *modus operandi* que mantenga la dialéctica entre ambos elementos, una incertidumbre como certeza y una certeza como

incertidumbre, que el practicante de enseñanza y el docente en su sentido general pueden seguir realizando una actividad pedagógica crítica, que no suspenda la duda que abre el juego de la situación de enseñanza/aprendizaje, sin recaer en una situación de dominación que conlleva el pensamiento identificante con sus certezas racional-conceptuales al no evitar también la “determinidad” de llevar a cabo su responsabilidad docente al orientar dicho juego.

Si mantenemos que la acción docente, y ese es también nuestro punto de vista, no es solamente algo cognoscitivo y aislado en una clase cercada por cuatro paredes, sino que es una actividad que está intrínsecamente ligada lo político, a lo une en sociedad a los sujetos y más aún en una disciplina como la Sociología, es cuanto más el practicante de enseñanza y el docente tienen que mantener viva la dialéctica a la que nos hemos referido en su actividad como tales.

Si no se quiere continuar con la reproducción de las desigualdades de la sociedad existente sosteniendo un pensamiento triunfante, la práctica pedagógica del practicante de enseñanza y del docente tienen que invertir tiempo, trabajo y esfuerzo en el espacio de relaciones en el que se desarrollan, se movilizan y luchan (Bourdieu, 1990) para llevar a cabo una crítica de semejante pensamiento. Si es que, desde nuestro punto de vista que aquí defendemos, decimos nuevamente que la práctica docente está relacionada con lo político es, al decir de Weber, cuanto más ella tiene que luchar una y otra vez por lo imposible para lograr lo posible (Weber, 1985) en la situación de enseñanza/aprendizaje con los estudiantes en el contexto de clase y desactivar los mecanismos de reproducción de la dominación material y simbólica.

### *Bibliografía:*

- Adorno, Th. W., (2001): *Minima moralia*. Madrid: Taurus.
- Adorno, Th. W., (2005): *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W., (1998): *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

- Weber, M., (1985): *Ensayos de sociología contemporánea I*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Weber, M., (2001): *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marx, K., (2019): *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nisbet, R., (2009): *La formación del pensamiento sociológico*, Tomo II. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, A. B., (2006): *La prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bourdieu, P., (1990): *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., (2007): *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998): *Capítulo 3. Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: La trastienda de una propuesta* en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998): *Didáctica de las ciencias sociales*. Tomo II. Paidós Educador, Bs. As.
- Aisenberg, B., (2005), *La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*, en Revista Lectura y Vida.
- Aisenberg, B., (2007), *Ayudar a leer “en sociales”*, en Revista Quehacer educativo n°83, pp. 24-27.
- Siede, I. (coord.), (2010), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires: Aique.
- Martinho, M. y Céu de Melo, M. (ed.), (2015), *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*, FCT: CIEd.
- Vezub, L. (1994): *La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia* en *Entrepasados*, Revista de Historia. Año IV. N° 7.