

# La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza

*Prof. Diana Pipkin*

*Prof. Paula Inés Sofía*

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

---

## Introducción

El dramático escenario que atraviesa nuestra sociedad en los últimos años nos obliga a reflexionar y a posicionarnos en torno a los múltiples aspectos que involucran a la educación. Uno de estos aspectos, el que se refiere al rol que juega la educación en la socialización de los sujetos—sobre todo la educación institucionalizada en la escuela—, ha originado interesantes debates. El denominado, por algunos, “nuevo capitalismo”<sup>1</sup>—en contraposición al “viejo” capitalismo industrial— es sin duda generador de intensos fenómenos de exclusión en todo el mundo, que producen incuestionablemente el debilitamiento o la precarización de los vínculos sociales. Entre estos vínculos, aparece en el centro de la escena el lugar de la escuela en la construcción de hegemonía (entendida como legitimidad o consenso). Varios autores<sup>2</sup> ponen en cuestión la eficacia actual del clásico rol de la escuela “civilizatoria” del “viejo” capitalismo—inclusivo— industrial en la inculcación de un *habitus* capitalista. Argumentan que el nuevo orden mundial—excluyente— no necesita de acciones explícitas de inculcación a través de la transmisión de contenidos escolarizados para la reproducción de la dominación (consensuada, es decir, en términos weberianos). Hoy en día, la dominación del mercado sobre el Estado se ha “naturalizado” a través de la “educación” de los medios masivos y del peso de las cosas. Para Tenti Fanfani, por ejemplo, el desempleo y el hambre son dos grandes disciplinadores sociales.

Ubicados entonces en este nuevo contexto, estamos convencidos de que—dadas ciertas condiciones— la escuela puede convertirse en un espacio de construcción contracultural o de cultura contrahegemónica. Entre las condiciones que mencionamos arriba se encuentra, en un lugar destacado, el rol del docente como actor social y profesional de la transmisión cultural y de la elaboración de nuevos propósitos y contenidos de enseñanza. Desde nuestro campo profesional, la formación de profesores de Historia y de Sociología, creemos que es necesario repensar nuestra práctica como espacio que permita la reflexión tanto de formadores como de practicantes en cuanto a este sentido formativo de la escuela y del rol docente.

El presente trabajo—originado en estas preocupaciones— es fruto de una investigación exploratoria que comenzamos al poco tiempo de hacernos cargo de la materia Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Sociología de la UBA<sup>3</sup>. Desde el comienzo, y a partir de nuestra experiencia en investigación y docencia en didáctica de la Historia y del tránsito de fronteras abiertas—utilizando la metáfora de E. Carr— fluido y de doble dirección entre la Historia y la Sociología, centramos

nuestras primeras reflexiones en torno al propósito de la enseñanza de la Sociología. La pregunta sobre el “para qué” involucra, no sólo una dimensión epistemológica relacionada con el sustrato sustantivo y sintáctico de la disciplina sino una dimensión ética-ideológica que le da sentido y orienta la reflexión crítica. Por lo tanto, consideramos que la respuesta a esta pregunta articula y direcciona el trabajo profesional.

A partir de la escasa bibliografía<sup>4</sup> y de los intercambios realizados, definimos que un propósito relevante de la enseñanza de la Sociología es la formación de un pensamiento social que permita el análisis y comprensión de la sociedad en que vivimos y la formación de un sujeto crítico y participativo. Si bien la formación del pensamiento social ha sido un objetivo recurrente de la enseñanza de la Historia, Geografía y otras ciencias sociales, pocos han sido los avances realizados en este sentido en las prácticas escolares. Muchas de las explicaciones de estos escasos logros están relacionadas, por un lado, con la permanencia de concepciones de enseñanza y de aprendizaje tradicionales en la formación de los profesores, con prácticas educativas autoritarias en las que las críticas y los cuestionamientos no tienen lugar y con la desvinculación entre contenidos escolares, contenidos científicos y problemáticas sociales significativas para los alumnos. Por otro, con la complejidad de las capacidades involucradas en el pensamiento social.

Creemos que la Sociología, en tanto disciplina que da cuenta de las relaciones sociales que se materializan en un determinado contexto histórico, político, económico y social, aporta herramientas fundamentales para el análisis de la realidad y de la formación del pensamiento social en los alumnos. Es importante, por lo tanto, identificar las categorías propias de esta disciplina que potencian la formación de un pensamiento social en la escuela, las dificultades que pueden obstaculizar este proceso, así como las prácticas de enseñanza que se configuran como facilitadoras en esta tarea. Estos interrogantes guiaron nuestra investigación.

¿Cómo producir cambios en las instituciones escolares y en particular en el desempeño docente?

¿Cómo modificar la función que desde la pedagogía crítica se le ha reconocido a la escuela: reproductora de desigualdades hondamente arraigadas, y al conocimiento escolar como una representación particular de la cultura dominante?

¿Cómo pueden lograrse estos cambios desde la enseñanza de contenidos sociológicos?

Siguiendo a Giroux<sup>5</sup>, concebimos a las escuelas “como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad... lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia”. A partir de esta premisa, el rol de los profesores puede definirse –de acuerdo con el autor– como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades sociales necesarios para interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo<sup>6</sup>.

Estamos convencidos de que orientar la tarea educativa hacia la formación del pensamiento social es un elemento fundamental para transformar el conocimiento y prácticas sociales en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

### **Pensamiento social: para pensar e intervenir**

La formación del pensamiento social –como afirmábamos anteriormente– no es una novedad en la enseñanza de las ciencias sociales. Ha aparecido en varios currículos oficiales bajo denominaciones tales como pensamiento crítico, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo, etc.<sup>7</sup>. Si bien estas categorías guardan una estrecha relación, no son equivalentes.

La formación del pensamiento crítico está íntimamente ligada al concepto de pensamiento social. Alvin Gouldner lo define como “la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta... de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento”<sup>8</sup>. El desarrollo del pensamiento crítico requiere que los hechos, los temas, los contenidos... se presenten en forma problemática a fin de incentivar en los alumnos la construcción de un marco de referencia como una herramienta interpretativa teórico-conceptual. A la vez, al examinar a través de diversos marcos de referencias la información, les posibilita identificar los valores y puntos de vista dominantes en las interpretaciones sobre la realidad, reconociendo la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento y comenzar a concebir a éste como algo problemático y, de esta forma, como un objeto de indagación y cuestionamiento.

Sabemos que no partimos de cero, todo joven o adolescente tiene un esquema interpretativo de la realidad social construido en forma espontánea, no sistemática ni racional y muchas veces contradictorio. El pensamiento social que queremos enseñar en las escuelas a partir de contenidos sociológicos es articulado, riguroso, crítico y autónomo. Por lo tanto, su construcción debe hacerse acorde a ciertas reglas, pautas o principios. Un pensamiento que le permita al alumno concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante.

### **La Sociología. Su aporte en la construcción del pensamiento social**

Ahora bien, ¿cuáles serían los aportes específicos de esta disciplina?; ¿cuáles son las preguntas a las que intenta dar respuesta la Sociología?

Peter Berger señala:

*...las preguntas del sociólogo son siempre esencialmente las mismas: “¿Qué está haciendo aquí la gente?”. “¿Cuáles son sus relaciones recíprocas?”. “¿De qué manera se organizan estas relaciones en las instituciones?”. “¿Cuáles son las ideas colectivas que impulsan a los hombres y a las instituciones?”. Por supuesto, al tratar de responder a estas preguntas en casos específicos, el sociólogo tendrá que habérselas con asuntos políticos o económicos, pero se enfrentará a ellos de una manera totalmente diferente que el economista o el científico político”.*

Desde diferentes perspectivas teóricas, se ha intentado dar respuestas a estos interrogantes. Del mismo modo, el concepto de “sociedad” ha ocupado un lugar clave en gran parte del discurso sociológico, al igual que las explicaciones en torno a los diferentes mecanismos a través de los cuales se reproducen las relaciones sociales en un contexto histórico determinado.

Según Martín, es el concepto de “relaciones sociales” el que permite comprender “de qué manera se relacionan socialmente las personas, qué formas adoptan estas relaciones, a qué fenómenos y procesos sociales dan lugar y, a su vez, cómo cambian todos ellos”<sup>10</sup>.

Para Berger, la máxima principal de la Sociología puede sintetizarse en la siguiente frase: “Las cosas no son lo que parecen”. Creemos que es en este punto en el que se puede desplegar su potencial crítico y transformador: cuestionar lo evidente y desentrañar lo oculto.

### **Tipo y alcance del estudio**

Si bien se dispone de antecedentes en investigación acerca de los obstáculos y facilitadores en la formación de un pensamiento social desde las Ciencias Sociales, no ocurre lo mismo en el campo específico de la Sociología. De este modo, la intención de este trabajo –que reviste el carácter de exploratorio– fue iniciar un recorrido que permita avanzar en la producción de nuevos aportes en el área.

Específicamente, nos propusimos analizar las percepciones de nuestros alumnos-practicantes –licenciados en Sociología– sobre el pensamiento de los jóvenes –sus alumnos durante las prácticas–, en particular, aquellos aspectos que han identificado como obstaculizadores para la formación de un pensamiento social y las estrategias didácticas que fueron construyendo a fin de ayudar a superar estas dificultades.

Utilizando una metodología de análisis cualitativo, analizamos las producciones de la totalidad de los alumnos que realizaron sus prácticas durante el segundo cuatrimestre de 2001 y el primero de 2002. Estas producciones fueron elaboradas en respuesta a encuestas semiestructuradas construidas por la cátedra<sup>11</sup>.

### **Obstaculizadores del pensamiento social**

¿Cuáles fueron las principales dificultades que percibieron los alumnos practicantes a la hora de construir un pensamiento social de la realidad, abordado desde una perspectiva sociológica?

A los efectos de este artículo nos interesa analizar un aspecto recurrente en los trabajos elaborados por los practicantes: *la percepción que los alumnos tienen de los fenómenos sociales como naturales*. Éste se revela como uno de los principales obstáculos para la formación del pensamiento social. Desde ya, que este proceso de naturalización aparece como efecto del pensamiento social dominante y ha sido una preocupación sociológica dar cuenta de sus causas e implicancias sociales.

En tanto, en nuestro estudio, este proceso se vio expresado a través de las siguientes dimensiones:

a) Dificultades para relacionar prácticas individuales con prácticas sociales y para superar una visión fragmentada de la realidad.

b) Dificultades para modificar el sentido común.

Vale aclarar que estas dimensiones son partes constitutivas del fenómeno de naturalización y operan en forma conjunta. Las hemos separado sólo a efecto de su análisis.

a) Dificultades para relacionar prácticas individuales con prácticas sociales y para superar una visión fragmentada de la realidad.

Esta dimensión da cuenta del proceso de escisión entre el individuo y la sociedad, propia de las sociedades modernas.

En su obra *La imaginación sociológica*, Wright Mills intenta explicar cómo la escisión de lo social es producto del proceso de diferenciación e individuación que se opera en las sociedades capitalistas. La relación entre individuo y sociedad es mediatizada por las diferentes instituciones (sociales, políticas y económicas) ocultando de esta manera las condiciones concretas de su existencia.

Los siguientes testimonios de nuestros practicantes demuestran estas dificultades:

*Lograr que comprendieran la manera en que los procesos sociales políticos y económicos impactaron y fueron determinantes en la transformación de las familias.*

*...las respuestas de los alumnos eran más individuales y personales que pensadas desde la realidad social.*

Asimismo, esta escisión a la que hacíamos referencia se expresa en la visión fragmentada que poseen los alumnos sobre los fenómenos sociales:

*Tuve que dedicar bastante tiempo a aclarar este concepto y ejemplificarlo de múltiples maneras para que pudieran comprender que la "política" en un sentido restringido implicaba al gobierno pero que también incluye otros aspectos de la realidad social. En el pensamiento de los alumnos se vincula únicamente lo "político" con los asuntos del gobierno, empobreciendo este concepto central para las ciencias sociales, al enseñarlo sólo en un sentido restringido.*

b) Dificultades para modificar el *sentido común*.

Con la intención de contextualizar la práctica docente y reflexionar acerca de la contribución específica de la escuela en la reproducción de las desigualdades, plantear la cuestión del sentido común y su problematización, aparece como fundamental para la construcción del pensamiento social.

Bourdieu señala que:

*se puede, en efecto, suponer que en las sociedades diferenciadas el Estado es capaz de imponer y de inculcar de manera universal, a escala de una cierta jurisdicción territorial, un *nomos* (de *nemo*, partir, dividir, constituir partes separadas), un principio de visión y de división común, estructuras cognitivas y evaluativas idénticas o parecidas y que es, por ese hecho, el fundamento de "un conformismo lógico" y de un "conformismo moral" (las expresiones son de Durkheim), de un acuerdo tácito, prerreflexivo, inmediato acerca del sentido del mundo que está en el principio de la experiencia del mundo como "mundo del sentido común"<sup>10</sup>.*

En efecto, en nuestro análisis de datos, esta problemática apareció recurrentemente y se expresó a través de los siguientes comentarios:

*Lo más complejo es poner en crisis puntos nodales de la ideología dominante que circula en la cotidianidad y va construyendo sutilmente el "consenso espontáneo.*

Dificultad para que los alumnos relamieron sus concepciones estructurantes presentes en sus ideas previas sobre los fenómenos sociales. Desarticular el sentido común.

Trabajar a partir de los saberes previos no es tarea sencilla porque no siempre el conocimiento vulgar es facilitador del conocimiento científico. Las teorías elaboradas al nivel del sentido común, del conocimiento cotidiano, son a menudo muy resistentes al cambio en virtud de la decisiva solidez con que se establece en el inconsciente la socialización primaria. Esta evidencia empírica conspiró contra mi propósito de “desnaturalizar” los fenómenos sociales mediante una lógica de razonamiento dialéctico.

Las dificultades para aprender procedimientos propios del pensamiento social constituyen otra expresión de las dimensiones analizadas anteriormente. Nuestros practicantes han detectado dificultades relacionadas con:

*La adquisición de nociones temporales y espaciales, el tratamiento de información periodística, el encuadre del conflicto social, la interrelación entre variables que permitan construir explicaciones multicausales, la aproximación a distintas posturas teóricas o la distinción analítica de las dimensiones del fenómeno analizado y su integración en el marco de una tarea comprensiva totalizadora.*

Estas habilidades han sido objeto de estudio de numerosos especialistas en la didáctica de las ciencias sociales. Sólo nos interesa destacar en este trabajo tres aspectos. El primero –que fue relevado por los practicantes– se refiere a la concepción de la enseñanza que tienen los alumnos como simple transmisión de conocimientos y, por ende, su poca predisposición a participar en la construcción de su propio saber. El segundo se relaciona con la falta de un proyecto global y compartido por el conjunto de las materias del área. Por último, queremos enfatizar la estrecha relación que existe entre una concepción que permita cuestionar los fenómenos sociales, admitir posibilidades de cambio y el desarrollo de habilidades propias del pensamiento social.

### **Estrategias didácticas**

¿Qué estrategias didácticas permiten superar las dificultades, facilitan la comprensión crítica y reflexiva y promueven inquietudes en torno a lo social?

La categoría de estrategias didácticas debe entenderse en estrecha relación con el concepto de configuración didáctica elaborado por Litwin<sup>13</sup>, definido como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, en este caso, para la formación del pensamiento social.

En el mismo sentido, consideramos, además –siguiendo a Edelstein<sup>14</sup>–, que las estrategias didácticas como prácticas de enseñanza no son unívocas sino polisémicas, cambiantes y situacionales, en la medida en que son construidas por el docente (varían según su estilo y formación) en situaciones concretas y contextualizadas al resignificar la articulación entre contenidos disciplinares y procesos cognitivos.

A partir de esta categoría, en este último punto, nos proponemos presentar algunas estrategias que los practicantes fueron construyendo a lo largo de sus prácticas para superar las dificultades analizadas anteriormente.

Comenzaremos aclarando que las dos primeras clases de la cursada están dedicadas a debatir sobre los propósitos de la enseñanza de la Sociología y las características del pensamiento social en términos sociológicos. Generalmente, se logran importantes consensos al respecto. En las producciones de los practicantes, éstos los definieron de la siguiente manera.

*¿Qué es pensar en términos sociales? Esto depende esencialmente de generar y promover un pensamiento crítico en los alumnos. Este pensamiento crítico es la presencia constante del cuestionamiento, de la pregunta “por qué” como paso previo a la incorporación de conceptos que en realidad no son más que representaciones idealizadas que hace la sociedad de la realidad que le toca vivir.*

*El entendimiento de los procesos, la diferenciación de roles e intereses de los distintos actores sociales, la incorporación de valores que ponderan lo social por sobre lo individual, y esencialmente el poder interpretar los acontecimientos como parte de una proceso con una indefectible y necesaria dialéctica entre los protagonistas, los sucesos, las instituciones comunitarias y la sociedad toda, se presentaron como muestra cabal de un proceso que hizo pensar a los alumnos en términos sociales.*

Sin embargo, los mismos no implicaban una uniformidad en las posturas epistemológicas. De hecho, en los casos en que los temas de las prácticas coincidían, éstos fueron abordados desde diferentes enfoques. No obstante, encontramos coherencias entre la actualización y el dominio de contenidos disciplinares que tenía el practicante, las estrategias construidas y la profundidad de la reflexión sobre ellas.

Uno de los primeros aspectos que pudimos observar es que, ante la pregunta de si lograron hacer pensar socialmente a sus alumnos y cómo lo hicieron, la mayoría de las respuestas destacaba los logros obtenidos al enseñar conceptos abstractos y complejos a través del análisis de problemáticas y casos concretos de la realidad social actual.

*Apelar a la creatividad de cada uno y a la relación del tema con la vida cotidiana de los estudiantes actuó como facilitador.*

*Tomar contacto con algunas instituciones de su barrio les dio la oportunidad de relacionarse con otros actores sociales que las representan y cuyas conductas también fueron evaluadas. Así, realizaron comparaciones respecto de cómo fueron atendidos en las distintas instituciones, relacionando las conductas de los entrevistados con el rol que desempeñaban en la institución que exploraban y se plantearon preguntas acerca de ciertos comportamientos individuales.*

*Los estudiantes se mostraron interesados en tratar ciertas cuestiones que hacen a la realidad actual e histórica, aplicando teoría al análisis de la práctica, incluso cotidiana.*

En relación con lo anterior, la selección de contenidos con alta significación individual y social constituyó un facilitador.

*Cuando mejor se logró que los alumnos establecieran relaciones significativas con la realidad fue en el tema discriminación; este tema, a diferencia del de etnocentrismo, es más familiar para los alumnos, lo cual facilitó el funcionamiento de la clase y se pudieron aprovechar aquí las ricas experiencias que ellos mismos relataron acerca de algún caso de discriminación.*

Mostrar una visión conflictiva, compleja, coherente de la realidad social permitió comenzar a cuestionar la naturalización de los fenómenos sociales.

*Enseñar a generar una mirada sobre la ciudad que contemple su complejidad, relaciones sociales y relaciones sociales cristalizadas.*

*El mayor logro de las prácticas fue generar cuestionamientos, animar a los estudiantes a pensar críticamente y que esto fue valorado positivamente por los alumnos.*

*Una de las cosas que me parecieron más importantes fue tratar de que los chicos desnaturalizaran los hechos sociales y que pudieran concebirlos como resultados de prácticas, de luchas y de conflictos y también de consensos y acuerdos.*

Sin embargo, el cuestionamiento no implicaba necesariamente concebir una posibilidad de cambio:

*Que los alumnos vean los procesos de discriminación en términos sociales es una tarea que se cumplió a medias. Si bien los alumnos lograron ver claramente el conflicto que se da en las relaciones sociales con la intolerancia a la diversidad, no pude lograr que vean la posibilidad de cambio.*

Contextualizar los hechos, historizar los conceptos, abordarlos desde distintas perspectivas y enseñarlos como una construcción social permitió que los alumnos comenzaran a comprender y aceptar la relatividad y el carácter provisorio del conocimiento social, premisa fundamental para construir un pensamiento crítico.

*Se logró hacer pensar a los alumnos en términos sociales porque siempre se trabajaron la historia y los conceptos como construcciones sociales y no como hechos dados buenos o malos.*

*La posibilidad de construir un problema social que los preocupa permite llegar a comprobar la relatividad del conocimiento social.*

Presentamos hasta aquí algunos de los aspectos relevados en la investigación. Sin embargo, como afirmábamos al comienzo, se trata de un trabajo exploratorio. Nos proponemos en adelante y en el marco de los objetivos planteados, profundizar lo realizado incorporando nuevos interrogantes, mejorando el instrumento de indagación e incorporando las experiencias de los nuevos alumnos. Considerando que casi no existe producción de conocimientos en el campo de la Didáctica de la Sociología, queda un amplio camino por recorrer.

## Notas

<sup>1</sup> Tedesco, Juan Carlos (2003). "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo", en *Propuesta Educativa N° 26*. FLACSO, Buenos Aires.

<sup>2</sup> Entre ellos Tenti Fanfani, Emilio (2003). "Notas sobre la escuela y la producción de la hegemonía", y Tiramonti, Guillermina (2003). "En búsqueda del orden perdido", ambos en *Propuesta Educativa N° 26*. FLACSO, Buenos Aires.

<sup>3</sup> Los resultados obtenidos en la fase exploratoria han sido la base de un proyecto

de investigación más amplio, acreditado y financiado por UBACYT, que actualmente dirigimos. El proyecto sobre formación del pensamiento social en la escuela media ya se encuentra en su primera fase de realización.

La Didáctica de la Sociología es un campo en construcción, lo que implica una escasa producción bibliográfica y, en esta primera etapa, los aportes de las disciplinas sociales con más tradición en la escuela, la Historia y la Geografía. En el mismo sentido, el equipo de investigación está compuesto por especialistas en Didáctica de la Historia y sociólogos que están transitando su formación didáctica.

<sup>5</sup> Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona, 1º ed., p. 34.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 35-36.

<sup>7</sup> Ver Pagès, J. Cap. VII “La Formación del pensamiento social”, en Benejam, P. y Pagès J. (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona.

<sup>8</sup> Citado por Giroux, H. *Op. cit.*, p. 108.

<sup>9</sup> Berger, P. (1996). *Introducción a la Sociología*. Ed. Limusa Wiley SA, México, p. 36.

<sup>10</sup> Martín, J. F. (1997). “Sociología”, en *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina, p. 92.

<sup>11</sup> La mayoría de nuestros alumnos desarrolló sus prácticas en el nivel medio en las materias Educación Cívica, Sociología, ESEA, ESA, entre otras. Sólo un pequeño número lo hizo en Institutos Terciarios y en la Universidad.

<sup>12</sup> Bourdieu, P. (1996). “Espíritus de Estado”, en *Revista Sociedad N° 8*. Facultad de Ciencias Sociales, p. 22.

<sup>13</sup> Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.

<sup>14</sup> Edelstein, G y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz, Buenos Aires; y Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camilloni, A. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

## Bibliografía

**Ball, S.** (25/02/2002). “La crisis puede transformarse en una oportunidad para el aprendizaje”. Entrevista, art. periodístico, en *La Nación*.

**Benejam, P. y Pagès, J.** (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Berger, P.** (1967). *Introducción a la Sociología*. Editorial Limusa Wiley SA, México.
- Bourdieu, P.** (1996). "Espíritus de Estado", en *Revista Sociedad N° 8*, Facultad de Ciencias Sociales.
- ..... (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.
- Edelstein, G. y Coria, A.** (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz, Buenos Aires.
- Edelstein, G.** (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camilloni, A. y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona, 1º ed.
- Grupo Valladolid** (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Universidad de Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación, Valladolid.
- Litwin, E.** (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- Martín, J. F.** (1997). "Sociología", en *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.
- Sofía, P.** *Las buenas propuestas de enseñanza de la Historia en el nivel medio, desde la reconstrucción retrospectiva del relato de los profesores* (mimeo).
- Wright Mills, C.** (1975). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica, México.