

V JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP
La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008

La Sociología en la Escuela

Mesa: Historia de la sociología y sus tradiciones intelectuales en Argentina y América Latina
Molinari, Victoria - UNLP- FAHCE
molinari.victoria@gmail.com

Sobre el tema

La Sociología como disciplina tiene tradición en diferentes ámbitos, principalmente universidades. Sin embargo, la Sociología en la escuela no tiene historia de enseñanza en tanto no existía hasta hace unos años como espacio curricular pero si tenía y tiene lugar como contenido a enseñar dentro de las Ciencias Sociales de varios niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). En el nivel medio argentino -en colegios dependientes de Universidades principalmente y algunas experiencias en colegios privados- existían experiencias de enseñanza de la materia Sociología como optativa pero no será hasta los 90, con la reforma educativa que trajo aparejada la revisión curricular de todo el sistema, que se incorpora a la Sociología como espacio curricular específico y obligatorio dentro de un nivel: el Polimodal.

La introducción de este espacio y la obligatoriedad del mismo marca la necesidad de construir un espacio de enseñanza que debe contemplar el nivel educativo, el país y la inserción curricular pues serán estos factores los que marcarán las definiciones y tradiciones al interior del mismo como disciplina escolar. En este sentido, fue necesario resolver cuestiones respecto a propósitos, objetivos, contenidos, referencias teóricas, programación, etc., que se vieron volcados en diseños curriculares que nos hablan de cómo se piensa la materia y textos escolares que se constituyen como apoyo para la enseñanza. También hay docentes que llevan adelante su práctica diaria y en ella consolidan parte de las tradiciones de enseñanza de la disciplina que se está consolidando. No será motivo de análisis en este trabajo la práctica docente, si los primeros.

Sobre la escuela

La escuela es, de las instituciones encargadas de la socialización, la primera en la que los niños toman contacto con el saber formalizado. Aquí se va configurando una percepción

del mundo, se recorta la realidad de una manera determinada para ser aprehendida (Bourdieu: 1989). Esta formalización ha adquirido diferentes formatos, pero todos tienen el mismo objetivo: dotar al niño de los saberes que necesita para participar activamente de la sociedad de la que es miembro. La organización de la enseñanza debió buscar la forma de agrupar el conocimiento, los saberes a transmitir; la opción elegida fue el formato disciplinar en donde algunas disciplinas académicas –consideradas relevantes para la formación de los/as niños/as o los/as adolescentes- tiene su correlato en la escuela.

La noción de disciplina, a diferencia de asignatura o materia, connota la existencia de esquemas y formas que hacen a la construcción de una forma de pensar (Chervel: 1991). Una disciplina en el mundo académico –espacio en donde se lleva adelante la producción de conocimiento formalizado, con reglas específicas¹ no se puede pensar sin su objeto, su método y sus programas de investigación. Esta configuración no se hace visible en la escuela aún cuando se pretende que cada uno de los espacios curriculares² se organice en torno a un objeto en particular- rescatado como el portador de sentido- dejando de lado el método y los programas de investigación que también aportan a la construcción de la mirada.

Luego, los conceptos y problemáticas sobre las que trabajan las disciplinas académicas no son los mismos que entran en la escuela, “la disciplina escolar no debe ser considerada como la simple transposición escolar de una disciplina científica determinada que comporta un sistema de validación específico y se presenta como epistemológicamente homogénea” (Meireiu: 2001, pag. 137; Chevallard: 1991). Así, tanto la disciplina escolar como la académica comparten objeto, pero se presentan diferencias en función de las necesidades que tiene cada espacio; los cuales marcan tiempos, reglas y costumbres distintos. La escuela tiene como objetivo formar, no generar conocimiento.

Sobre el nivel educativo: la secundaria argentina

La escuela secundaria en Argentina tiene un pasado elitista, las primeras fueron Nacionales y estaban pensadas para formar la elite que gobernaría al país; tenían una clara influencia enciclopedista e humanista. La masificación del nivel no implicó cambios en el espíritu del mismo, sólo se produjeron cambios con la introducción de las escuelas técnicas y agrarias pero no están articuladas con las escuelas secundarias comunes; se constituyen como

¹ - Son abundantes los desarrollos teóricos sobre el funcionamiento del campo académico y las comunidades científicas; sólo baste mencionar a Kuhn y Lakatos como referencias obligadas en el tema.

² - En adelante, espacio curricular referirá a disciplina escolar en tanto el concepto refiere a configuraciones particulares sobre contenido, propósitos, estrategias de enseñanza y tradiciones dentro de instituciones educativas.

un recorrido diferente en tanto tienen otro objetivo: formar a los técnicos que el desarrollo del país necesita –antes y ahora.

Sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las ciencias sociales como objeto de enseñanza

La ciencia en general como discurso se ancla en la creencia en la posibilidad de obtener conocimiento sobre la realidad física o social; y como tal se constituye como “esquemas de pensamiento que organizan lo real orientando y organizando el pensamiento de lo real, y que hacen que lo que se piensa sea pensable” (Bourdieu: 1989; pag. 26). Estos serán parte de los elementos a enseñar, pues se constituyen como la base para poder formalizar el conocimiento; cada ciencia tiene sus propios esquemas para pensar la realidad.

Luego, la consideración de las Ciencias Sociales como objeto de enseñanza necesita de definiciones previas respecto a que implica educar, pues en base a esta se contemplará el sentido de enseñarlas. En un sentido, “educar *debe ser* una acción social justa, porque equitativa y solidariamente busca socializar mediante el conocimiento legitimado públicamente” (Cullen: 1997; pag. 157, cursiva del autor). Educar es socializar y permitir que los educandos reciban conocimientos y herramientas para participar activamente en la sociedad. En consonancia la enseñanza de las Ciencias Sociales debe permitir que los estudiantes puedan comprender el funcionamiento social y ser participes del mismo.

En un sentido más didáctico, “uno de los propósitos de su enseñanza es que el alumno comprenda que no hay una única explicación o interpretación del acontecer social y que los intereses de los hombres que intervienen en los procesos sociales son divergentes porque se ponen en juego propósitos que tienden a favorecer a unos en detrimento, con frecuencia, de otros” (Camilloni: 1998; pag. 200). Esto plantea las preguntas sobre el *qué* y el *cómo* enseñar.

El primero dentro del campo general refiere a procesos de cambio, tiempo, espacio, conflicto, entre otros; en la diferenciación por disciplinas suelen aparecer otros elementos que no están exentos de estar presentes en varias de ellas. El segundo, ya se constituye en un problema de mayor consideración en tanto no se tienen regencias específicas sobre cómo aprender los alumnos Ciencias Sociales; si bien se han realizado investigaciones sobre cómo se desarrollan las diferentes instancias del proceso de enseñanza y los aprendizajes de las Ciencias Sociales (Bale: 1989; Delval: 1994; Castorina y Lenzi: 2000; Castorina: 2003, Aisenberg: 2005) estas no son suficientes. Por ello todavía desconocemos los elementos primordiales del proceso de enseñanza de las nociones básicas en Ciencias Sociales.

Las Ciencias Sociales en la Escuela Argentina

La tradición en la escuela argentina indicaba, desde la constitución del Sistema Educativo Nacional, que las Ciencias Sociales a enseñar se limitaban a Historia, Geografía y Formación Cívica (con las diferentes variantes a lo largo del tiempo que incluyen Instrucción Cívica, Formación Moral, etc.). En los orígenes del mismo, la preocupación principal era formar argentinos por lo cual el contenido y las prácticas de enseñanza eran claramente moralizantes. Estas definiciones con el transcurrir escolar generaron cuestionamientos en algunos ámbitos; aún hoy, especialmente, en la Didáctica de las Ciencias Sociales es una preocupación desterrar de la enseñanza las prácticas moralizantes, en donde lo importante es inculcar normas y valores antes que el aprendizaje de teorías y conceptos propios de las Ciencias Sociales.

Las reformas educativas impulsadas durante la década de 1990 implicaron cambios en la forma y el contenido. En relación a la primera, se instauraron dos instancias en función de la obligatoriedad: la Educación General Básica –que era obligatoria y de nueve años- y el Polimodal – no obligatorio y de tres años. Esta nueva estructura impactó en la organización curricular pues desaparecieron disciplinas en los últimos años de la Educación General Básica y se produjo una reorganización de la currícula en función de modalidades y disciplinas en el Polimodal.

En cuanto al contenido, en Ciencias Sociales, se tendió a cambiar el sesgo moralizante del área y se amplió el espectro de disciplinas contempladas como fuente de contenidos escolares. Así, en la Educación General Básica se incluyeron categorías y problemas provenientes de la Sociología, la Economía, la Ciencia Política y la Antropología. Mientras que el Polimodal se organizó en modalidades que comparten una base común en algunas materias y tienen materias específicas en función de las especificidades de la misma. Esto implicó que las Ciencias Sociales casi desaparezcan de algunas de las orientaciones y cobren fundamental importancia en otras, como por ejemplo Comunicación. En este contexto se produce la entrada de la Sociología como espacio curricular a la escuela; dentro de una trayectoria posible³ -Humanidades y Ciencias Sociales, con una carga horaria de tres módulos⁴ por semana en el último año.

En el 2006 se produjo la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación –Ley 26.206- que modificó la estructura básica del sistema estableciendo la existencia de la escuela

³ - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación; Serie A, Nº 17.

⁴ - Un módulo dura 60 minutos.

primaria y secundaria nuevamente bajo dos formatos posibles 6 y 6 años o 7 y 5 años. También convirtió en obligatoria la educación secundaria. Esto produjo la reformulación jurisdiccional de las leyes⁵ y diseños curriculares; hasta el momento en la provincia de Buenos Aires esta definido el diseño de la primaria y los primeros tres años de la escuela secundaria, restan establecer los últimos tres. En lo establecido hasta el momento la Sociología sólo tiene contenidos en algunas áreas, no se ha previsto la existencia de la materia

La sociología en la escuela

La posibilidad de la existencia de un espacio curricular denominado Sociología implicó definiciones sobre contenidos, propósitos, estrategias, etc. sobre una disciplina académica que si bien cuenta con una larga tradición de enseñanza jamás había enfrentado el desafío de ser enseñada de forma sistemática adolescentes. En este sentido, los diseños curriculares y los textos que serán objeto de análisis en este trabajo nos remiten a como fue que la Sociología se volvió objeto de enseñanza en la escuela secundaria, en la provincia de Buenos Aires.

Los diseños curriculares

El programa del espacio curricular tuvo su primera definición en 1999 en el Marco General del Diseño Curricular Jurisdiccional⁶. En el mismo se establecían objetivos, contenidos y expectativas de logros. Luego, en el 2003, el Consejo General de Cultura y Educación aprobó un nuevo diseño en función de lo trabajado en el Programa de Definición Curricular de la Educación Polimodal⁷. Este cambia radicalmente la organización del mismo pues incorpora una fundamentación, demarca objetivos más claros, los contenidos de enseñanza son separados en seis bloques, y se incorporan consideraciones didácticas.

Propósitos y objetivos

Los propósitos, objetivos, expectativas de logro, metas, etc. refieren a aquello que se espera que se produzca con la enseñanza; más allá de los nombres que se otorguen, estos

⁵ - En la provincia de Buenos Aires Ley Provincial de Educación 13.688.

⁶ - Resolución Ministerial 13.298-99

⁷ - El proceso del programa que dio origen al según diseño – bajo Resolución Ministerial 6.247-03- esta disponible en <http://abc.gov.ar/docentes/ComisionDisCurriculares/polimodal.cfm>, consultada el 23-05-08.

expresan el marco teórico, filosófico, ideológico en que la que se enmarca la propuesta. Expresan la intencionalidad, el *para qué* del acto educativo en tanto “articulan la dimensión política de la elaboración del currículum con los aspectos técnicos referidos a la definición del contenido, formas de enseñar, y restantes componentes del diseño curricular” (Cols, Amantea, Basabe y Fairstein: 2006, pag. 62). En este sentido, entendemos que hay dos niveles de referencia para estos por ello consideramos que “los objetivos destacan el logro posible... [mientras que] los propósitos definen puntos de referencia adecuados para juzgar la actividad de enseñanza” (Basabe y Cols: 2007, pag. 143). La mención de objetivos no inhabilita a otro tipo de enunciación como expectativas de logro, metas, objetivos conductuales, etc.

En el diseño de 1999 se plantearon objetivos y expectativas de logro. Los primeros apuntaban básicamente a la complejización de la mirada sobre la realidad social, lo cual implica aprehender una serie de herramientas tanto teóricas como prácticas que posibiliten el manejo de la complejidad social. Entre ellos se destaca que *“Si el objetivo de la educación es aportar al desarrollo de un individuo reflexivo y crítico, capaz de indagar acerca de la realidad, los problemas sociales, con un profundo sentido del valor de la democracia, la libertad y la justicia social, el ámbito de la sociología es un campo por demás propicio para generar los temas de debate y construcción colectiva que se alinean con ese objetivo”*.

Mientras que las expectativas de logro aspiraban a:

“- Identificación de problemáticas sociales señalando los actores intervinientes y los factores causales de las mismas.

- Propuesta y análisis de alternativas de solución a las problemáticas sociales identificadas.

- Recolección de información sobre diferentes fenómenos sociales”.

Un elemento a destacar es la mención de los objetivos en términos de propósitos; en tanto se apunta a cuestiones generales de orientación como el tipo de alumno que se quiere formar; cuál es la labor a llevar adelante entre otras cosas. A pesar de esta confusión inicial, en esta primera instancia de enunciación se puede establecer cierta coherencia entre los objetivos y las expectativas de logro; si pretendemos indagar, que los alumnos puedan identificar, recolectar información y hasta proponer alternativas son elementos básicos.

En el 2003, se incluyeron más elementos; entre ellos, una fundamentación en donde se explicita el porque de la necesidad de Sociología en el Nivel Polimodal. Un primer argumento se centra en lo novedoso de la perspectiva sociológica —el eje en la relación individuo-sociedad— que permite brindarle cierta complejidad a la mirada de la modalidad. También se refiere a la formación ciudadana y democrática de los alumnos a partir de la desnaturalización

de la realidad social que reforzaría la concepción de la misma como una construcción histórica y compleja. Estos elementos serían los pilares de una formación crítica que contempla la posibilidad de la transformación. Se considera que este espacio es el adecuado para generar instancias de pensamiento crítico, por las características tanto conceptuales como metodológicas del pensamiento sociológico. Al mismo tiempo se reconoce y valora la pluralidad al interior del campo, por lo que *“un enfoque adecuado de la enseñanza de la disciplina ha de reflejar su carácter plural”*.

Además, se menciona la formación para el mundo del trabajo y la continuidad de estudios superiores en tanto se brinda la posibilidad de reflexionar sobre las características de la realidad, en este caso el mundo del trabajo, y en el tipo de demanda cognitiva que implica el pensar sociológicamente –analizar, interpretar, comparar elementos sociales. Podría entenderse la fundamentación como la explicitación de los propósitos de este espacio curricular.

Este diseño incluye como segundo punto, la enunciación de objetivos. Los mismos apuntan a desarrollar la capacidad de análisis crítico, una actitud transformadora y de respeto por la diversidad; y comprender epistemológica y metodológicamente las conceptualizaciones sociológicas. Estos son más específicos en tanto definen más claramente que se espera que los estudiantes logren al finalizar el curso. La coherencia entre la fundamentación y estos es evidente, varios de los elementos definitorios del *para qué* de la Sociología como espacio curricular se traducen en acciones a lograr por los alumnos.

Contenidos

Los contenidos hacen referencia al *qué* se va a enseñar. Este estará definido por cuestiones relativas a corpus teóricos, metodológicos y epistemológicos; las adscripciones teóricas marcarán el tipo, la nominación y el origen de los mismos. Este último refiere a cual es la fuente de los contenidos; en este sentido, se diferencian dos grandes corrientes: las disciplinas o la realidad social, la cultura. En el primer caso, los contenidos a enseñar son los elementos más relevantes de los esquemas de pensamiento del campo de conocimiento; algunos referentes de esta corriente son Bruner, Phenix y Schwab entre otros. En el caso de la cultura, los elementos fundamentales lo constituyen componentes que dan cuenta de cuestiones referidas a la inserción social y cultural de los estudiantes; referentes de esta posición son Stenhouse, Kraevsky y Lerner.

En relación al tipo se puede diferenciar entre aquellos que involucran la presentación de información o esquemas –teorías, conceptos, principios, etc.; los que están relacionados

con el hacer –destrezas, competencias, habilidades, etc.; y los que refieren a orientaciones de la acción –actitudes, disposiciones, etc. (Coll: 1995). En función de los tipos, es posible que se identifiquen varias nominaciones dentro del diseño; como por ejemplo contenidos procedimentales, actitudinales, etc. (Coll: 1994). Estos constituyen los elementos para llevar adelante parte del proceso de configuración de la disciplina a espacio escolar; las decisiones que se toman se plasman en los diseño curriculares en tanto “primer nivel de definición de expectativas en materia educativa que luego es interpretado y configurado en situación local” (Cols, Amantea, Basabe y Fairstein: 2006; pag. 54).

El diseño de 1999 es el primer documento –en la provincia de Buenos Aires- en donde se configura explícitamente la materia Sociología. Los contenidos son presentados en formato de lista, sin más distinciones que un agrupamiento por temáticas afines; a saber:

- “- La sociedad como fenómeno social global. Sus orígenes y conformación actual. Principales problemas derivados de su complejidad. Acción social y relación social. La sociedad como un entramado de relaciones sociales.*
- Normas, roles y valores que hacen a la estructura y funcionamiento de comunidades y asociaciones. Aspectos positivos y negativos.*
- La sociedad como construcción histórica y espacio de pugna de diversos intereses. Los procesos de cambio social de los últimos siglos. Conflicto social. Sujetos sociales. El contrato social: teorías y situación actual. Viejos y nuevos actores sociales: el Estado, el gobierno, la sociedad civil, el mercado, los movimientos sociales. La participación social.*
- La estructuración social. Grupos primarios y secundarios. La familia, la escuela, el trabajo, las asociaciones, los partidos políticos, el Estado. Estratificación social, sectores y clases sociales.*
- La cultura en la sociedad. Sistema de creencias y esquema de valores. Identidad cultural. Proceso de socialización. Semejanzas y diferencias entre culturas. Diversidad y Discriminación: minorías raciales, étnicas, religiosas, etc.*
- La política, relaciones políticas. Poder, dominación, autoridad, delegación. Partidos políticos y grupos de presión. Participación política. Las democracias modernas y la división de poderes. Burocracia y administración pública. La división política del territorio y la administración. Gobiernos nacional, provincial y municipal: procesos de descentralización. La gestión local y la participación social”.*

En esta primera demarcación, la fuente de los contenidos es la disciplina y los mismos son de índole informativa, conceptos. Estos, entendidos como “sistemas complejos de ideas

altamente abstractas que sólo pueden estructurarse mediante experiencias sucesivas en una variedad de contextos” (Taba: 1974, pag. 236), se explicitan algunos de los ejes problemáticos de la Sociología, pero carecen de un sentido articulador. Es evidente la falta de secuencia y organización, en tanto no se puede identificar un criterio de selección ni hay referencia al porque de la misma. Esto hace que la enunciación se vuelva aleatoria; por ejemplo al concepto/tema “La sociedad” se lo menciona tres veces: como fenómeno social, construcción histórica y cultural; todos elementos constitutivos del concepto y relacionados entre si, su diferenciación analítica no hace más que dificultar la comprensión del mismo. En este sentido, la presentación general descuida el hecho de que las “disciplinas no son simples compendios de nociones, sino que son un instrumento para conocer la realidad, no contiene la realidad, sino que poseen recursos conceptuales y operativos para penetrar en ella” (Zabalza: 1995, pag. 141); y por ello la consideración teórica- analítica no puede descuidar la complejidad de aquello que se está mirando, enunciado.

Los conceptos son representativos de la disciplina pero al no haber convencionalidad y consenso al interior de la comunidad científica ni escolar, su grado de representatividad se acaba en que son elementos centrales (Zabalza: 1995). Esta situación puede ser explicada en función de la falta de tradición escolar por un lado, y por la existencia de Sociologías no de Sociología en el campo académico, por otro. En este sentido se podrían referenciar cuatro tradiciones de trabajo y conceptualización (Collins: 1996) pero al interior de la comunidad sociológica esta sería motivo de discusión. Por lo cual la selección de contenidos a enseñar queda a consideración de la adscripción teórica del especialista.

En este caso, se observan elementos de la teoría de los clásicos de la Sociología – Marx, Weber, Durkheim; cuestiones de Sociología política y de Sociología de la cultura. Se los podría pensar como parte de las estructuras sustanciales de la disciplina en tanto aportan conceptos estructurantes y le dan sustento a investigaciones. Luego, todas las nociones que se plantean tuvieron su origen en la necesidad de comprender y explicar un fenómeno social, tienen detrás una pregunta y una justificación teórica que les otorga sentido. Esta, que permite pensarlos como estructuras sustantivas (Schwab: 1973), no es visible.

Finalmente, en una lectura integral del diseño –a pesar de lo escueto del mismo- no es posible pensarlo como una propuesta coherente, en términos de la relación entre los objetivos y los contenidos en tanto estos hacen referencia sólo a elementos informativos y dejan por fuera los referidos a técnicas, destrezas –que refieren a las herramientas metodológicas y las técnicas para recabar datos y poder realizar análisis. En este sentido, no se desprende de los contenidos a enseñar la posibilidad de que los estudiantes puedan cumplir con las expectativas

de logro; salvo la identificación de los actores sociales pues el resto de las expectativas requieren de conocimientos que no están mencionados en el diseño.

Un segundo elemento que indica la falta de coherencia es la falta de relación entre la fuente de los contenidos y la selección; si la fuente es la disciplina académica necesariamente debe estar plasmado en el diseño el sentido de la misma, su naturaleza - en este caso las preguntas que hacen del contexto el texto.

En el diseño del 2003 contempla más elementos y otra organización. Los contenidos aparecen organizados en bloques específicos con nombres, pequeñas aclaraciones orientativas y los contenidos propiamente dichos. Este se plantea abiertamente como una propuesta que necesita ser trabajada por el docente en función de las características del grupo y de la institución en la que se encuentre.

En esta propuesta se contempla la mayoría de los temas del diseño original pero se agregan nuevos, algunos de los cuales no fueron seleccionados de la misma fuente; en tanto se plantean como “Problemáticas sociales contemporáneas” no tienen su origen en las estructuras sustanciales de la disciplina. Así, tendríamos dos fuentes: la disciplina y la cultura –en un sentido acotado, no serían elementos generales sino sólo aquellos que hacen referencia a problemas actuales.

Es posible identificar una secuencia en la organización de los temas y conceptos, en un sentido de complejidad creciente pues los dos primeros bloques sirven como presentación de la disciplina en su especificidad metodológica y teórica. Los siguientes tres bloques tratan temas específicos que se van relacionando entre sí: normas sociales e interacciones, relaciones de poder y diferenciación y desigualdad social. Mientras que el último está dedicado a problemas sociales relevantes.

Si bien tiene una estructura abierta, es posible identificar una lógica interna específica en donde se recorta un objeto –las relaciones sociales- y luego, en un intento por complejizar la dinámica de ese lazo inicial, se va de lo más cercano a lo más lejano. Se comienza con las normas, elementos con los que el adolescente necesariamente está en contacto, pues permiten el funcionamiento social y ya han sido internalizadas en el proceso de socialización. Luego, se intenta conceptualizar las relaciones de poder en pos de aportar más elementos al complejo funcionamiento de las normas y las interacciones. Las mismas son determinantes al interior de una estructura social organizada en donde hay diferentes roles que cumplir.

El siguiente eje está dedicado a la diferenciación y la desigualdad social, se lo presenta como un componente más de la complejidad social pues no se establecen relaciones con el punto anterior en función de comprender como la distinción al interior de la sociedad genera

diferentes estratificaciones. Esto se retoma con los problemas sociales contemporáneos; este es un espacio que se orienta como el bloque para el trabajo de los temas candentes pero siempre en aparente desconexión con el resto de los bloques.

Esta estructura lógico-conceptual nos parece útil a la hora de hacer una presentación general de los temas relevantes, pero a la hora de enseñar este tipo de acercamientos impide aquello que es valorado en los objetivos: “comprender, analizar, explicar la complejidad social”. La presentación sucesiva de temas a trabajar por separado –cuando la relación entre ellos es la que brinda las oportunidades de enseñanza y aprendizaje- obtura la posibilidad del análisis y la reflexión, objetivos que se plantearon en el diseño.

En este sentido, repite el problema del anterior diseño: no están las preguntas que le dan sentido a las estructuras conceptuales ¿Qué sentido tiene desarrollar el objeto y la especificidad de la Sociología? ¿Saber a que se va a dedicar? Pregunta que está en constante cambio en función de los problemas e intereses de los sociólogos y de los científicos sociales. Pareciera que no saber cual es el objeto implica no saber que se puede hacer, conocer. Entendemos que los fundamentos de la Sociología ciertamente aportan a la comprensión de los temas, pero no necesariamente tiene que ser el primer acercamiento si el interés está puesto en pensar problemas sociales. Más, si estos son parte del objeto: no es posible pensar problemas sociales, la teoría social sin su historia. Esta es el pretexto para el texto.

En el bloque dos se presentan los pilares de la teoría sociológica y el origen mismo del pensamiento sociológico como entes separados, siendo que el contexto de cambio social y la necesidad de dar algún tipo de explicación al mismo van de la mano. Los padres fundadores son los primeros en teorizar sobre lo que estaba pasando, sobre su realidad y los cambios que acontecían a su alrededor. Saint Simón y Comte están viendo las consecuencias de las revoluciones entonces tratan de explicarla y de encontrar un método que sea eficaz para el estudio de esos cambios. Marx y Durkheim ya viven los cambios y por eso intentan conceptualizar lo que ellos consideran como el centro del mismo: la división del trabajo. Weber ha visto como la sociedad moderna debe acomodarse a la masificación, de ahí su preocupación por la política y la burocratización. Las teorías no se entienden cabalmente – siempre es posible memorizarlas, repetirlas y que se conviertan en elementos ajenos- sin las preguntas/preocupaciones que las motivaron. Nuevamente, no es posible pensar el texto sin su pretexto.

Los contenidos de los siguientes bloques responden a dos preguntas claves en toda formación social: ¿cómo se organiza una sociedad? y ¿cómo hace una sociedad para integrar a

sus miembros? Las mismas no encuentran cabida al interior de estos bloques por eso la enumeración y definición de conceptos no pueden darle sentido al trabajo de los bloques.

La enunciación contempla un elemento que restituye algunas cuestiones problematizadoras al interior del diseño; estas son las descripciones al inicio de cada bloque. En estas se ubica conceptualmente los elementos mencionados y se establecen relaciones posibles entre los conceptos y temas. Luego, las consideraciones didácticas, cumplen una función parecida pero ya en clave didáctica pero son de carácter general; refieren a posibles estrategias de acercamiento a los temas -según el grupo, la institución y el abordaje que pretende hacer el docente. También se recomiendan instrumentos específicos para trabajar algunos contenidos.

Luego, una plantea que *“El tratamiento del conjunto de los contenidos, tanto teóricos como metodológicos, así como el análisis sociológico de temáticas específicas, ganará en significatividad para los alumnos en la medida en que se realicen referencias a la Argentina actual, y al entorno social más cercano (el barrio, la ciudad o la región, los jóvenes, etc.)”* (Programa de Definición Curricular del Nivel Polimodal, pag. 299). Esta consideración respecto de la significatividad del contenido para el alumno esta en relación con trabajar en el continuum cercano-lejano; la misma no es necesariamente válida, tomar contenidos cercanos puede obturar la posibilidad de complejizar y problematizar por la cercanía –emocional o conceptual- con el objeto.

Para concluir, si bien se trata de un diseño más articulado en cuestiones formales replica algunas de las problemáticas del anterior. Primero, no hay coherencia entre los objetivos y los contenidos, se mencionan como meta el desarrollo de capacidades y aptitudes que no se ven plasmadas en los contenidos – de índole informativa. Esto genera desconexión y puede ser el origen del segundo problema, la ausencia del sentido de la disciplina, en tanto lo que quedo plasmado formal y conceptualmente –más allá de las consideraciones didácticas y aclaraciones- es un listado de conceptos y temas bien organizados bajo criterios temáticos no representativos del sentido. En síntesis, si habría algunos principios pero sería necesario trabajando en algunas cuestiones como el sentido.

Este sentido, esta dado por las preguntas que dieron origen al desarrollo teórico. Estas habilitan la posibilidad de pensar, problematizar, de establecer relaciones. Estas son la base de lo que la Sociología le puede aportar a los estudiantes en su formación como ciudadanos, pues el aprendizaje de los elementos necesarios para ser participes activos de la vida social implica alfabetizarse sociológicamente, en tanto la enseñanza de sociología tiene que ver con enseñar a pensar la realidad.

Este aporte puede ser pensado en función de tres niveles. Uno refiere a la socialización de los educandos; en tanto que es “una ciencia que incomoda porque, como toda ciencia (no hay más ciencia que la de lo oculto, decía Bachelard), devela cosas ocultas, y que, en este caso, se trata de cosas que ciertos individuos o ciertos grupos sociales prefieren esconder o esconderse porque ellas perturban sus convicciones o sus intereses” (Bourdieu: 1997; pag. 65). Esta labor la comparte con el resto de las Ciencias Sociales. Así, este develar sociológico se relaciona con una posición desnaturalizadora, que implica que la sociedad y sus instituciones son construcciones históricas y como tales lo son en función de una necesidad, un problema, etc.

Se podría comprender esta actitud desnaturalizadora como un segundo nivel, más referido a habilidades y herramientas. Si “la ciencia social, como toda ciencia está construida contra el sentido común, contra las apariencias primeras” (Bourdieu: 1997; pag. 65) es menester comprender y relacionar procesos, hechos, estructuras, etc. como fenómenos históricos y contextualizados, en tanto, se busca “la explicación de la producción y reproducción de la sociedad como el resultado logrado de un obrar humano” (Giddens: 2001; pag. 195). Por eso rescatamos la actitud desnaturalizadora y complejizadora de la mirada sobre lo social, como uno de los puntales de la enseñanza de la Sociología en la escuela.

Esta actitud marca el origen de la mayoría de la teoría y los conceptos que maneja la Sociología, pues han surgido a partir de la necesidad de comprender y explicar un fenómeno social y por ello tienen detrás una pregunta que impulsó la construcción de teoría para obtener ‘respuestas’; sin esa pregunta no tendría sentido.

El tercer nivel está relacionado con los conceptos específicos a desarrollar en la especificidad sociológica, como son poder, dominación y estructura social. Estos tres niveles deben estar articulados en el programa, cada uno de ellos involucra a los otros y determina la manera de trabajar con ellos.

Estos niveles son pensados en función de un propósito específico: enseñar a pensar la complejidad social; en este sentido los objetivos que se pueden desprender de estos son múltiples pero en cualquier caso deben estar articulados con las estructuras conceptuales de la disciplina pues pensar la complejidad está en íntima relación con “qué preguntas nos plantearemos en nuestra indagación; las preguntas determinan que datos deseamos hallar” (Schwab: 1973; pag. 5).

Los Textos

El texto escolar es “un conjunto de enunciados lingüísticos, representaciones gráficas y signos icónicos referidos a determinados objetos disciplinares y organizados para responder a pretendidas exigencias didácticas de un determinado nivel de la educación sistemática” (Bertone: 1986; pag. 20). Esto implica que es una construcción pensada para trabajar en el aula y que tiene ciertas características específicas que lo distinguen –por lo menos hoy- del resto de los textos. En este sentido, Agratti (1996) plantea un paradigma didáctico al interior de los textos escolares que se caracteriza por apelar a fotos, ilustraciones, fragmentos de textos varios, diferentes tipografías, recuadros, actividades, etc.; todos elementos que buscan hacer más didáctico el contenido a transmitir.

El uso de textos escolares es una tradición en la enseñanza de cualquier área disciplinar, más en Ciencias Sociales donde se constituye como un elemento clave de consulta y trabajo. Así, la formación de lectores es un tema clave para el área y la disciplina pues es a partir de la lectura que el conocimiento sociológico se hace tangible en tanto aquello que puede ser explicado tiene una fuente escrita. Más aún, una parte importante de la labor sociológica se hace en base al análisis de textos, en la confrontación de discursos y datos que deben ser leídos, interpretados, analizados para que sean de utilidad.

Esta es una característica compartida con el resto de las Ciencias Sociales, en donde todas contraponen discursos que intentan explicar determinados sucesos pasados o presentes para darle algún tipo de sentido a la realidad. Dentro de este marco la Sociología se enfrenta a un problema específico que es articular argumentaciones tendientes a explicitar diferentes aspectos de la realidad que tienen como base datos, hechos, etc. Entonces, es necesario entender cierta lógica explicativa pero también comprender la utilización de los datos que la sostienen.

Así, el propósito general de las prácticas de lectura (Lerner, 2001) en Sociología es lograr que los estudiantes puedan desentrañar los significados de los textos/datos y otorgarles un sentido que les permita apropiarse de las diferentes teorías sociológicas. En este marco, los textos escolares son la herramienta fundamental; por ello el tipo de presentación que hagan de los temas, las actividades que propongan, los grados de libertad que le otorguen al lector marcarán las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de la Sociología.

A partir de estas consideraciones se analizaron tres textos de circulación en la provincia de Buenos Aires que pueden ser incluidos dentro del campo de textos escolares dado que respetan las características del paradigma didáctico. Los dos primeros fueron repartidos por el Ministerio de Educación de la Nación a los Polimodales de la Provincia con la orientación Humanidades y Ciencias Sociales; por ello es posible encontrarlos en las

escuelas y son de uso frecuente por los alumnos. Asimismo pertenecen a dos editoriales con cierta trayectoria en la producción de textos escolares para otros espacios curriculares y diferentes niveles. En cambio el tercer texto pertenece a una pequeña editorial que se especializa en Ciencias Sociales para EGB 3 y Secundaria Básica que tiene un fuerte posicionamiento crítico, en sus propias palabras son “*Textos para Polimodal, Enseñanza Media y tercer Ciclo ESB, escritos por docentes para estimular el pensamiento crítico, fundamentado en el conocimiento*”⁸

Sociología - Aique

En el caso de *Sociología* de Aique la organización está planteada desde capítulos que cuentan con una presentación disparadora del tópico del capítulo, para luego desarrollar los diferentes temas asociados al mismo. A manera de recursos se incluyen fotos y recuadros; que son nominados: *Comentarios al margen, Fuente y Para leer y reflexionar* apuntan a completar la información proporcionada por el texto principal.

Hay actividades intercaladas con el cuerpo principal, resaltadas, que apuntan a que los estudiantes analicen, indiquen, busquen, comparen, señalen, etc. Todas apuntan al desarrollo de las habilidades del pensamiento. No obstante, estas no parecen poner en cuestión los temas trabajados pues siguen el patrón de actividades de otras áreas en donde una vez explicado el tema se hacen ejercicios de práctica. Por ejemplo, en el capítulo *Cuarto, El mundo socio-cultural*, se plantea como pregunta después de leer un extracto de *Educación y Cultura* de Margaret Mead denominado *La diversidad cultural*,

“*¿Qué beneficios personales y sociales proporciona conocer los estilos de vida; las costumbres y los valores de otras sociedades?*” (pag. 83)

Esta pregunta no incita a reflexionar sobre el porqué de la diversidad cultural, sobre la posibilidad de cambio, de la construcción de esos estilos de vida; sólo apunta el sentido común sobre los otros diferentes, que como extraños no merecen ni siquiera nuestro respeto por sus formas de vida. Esta lógica no puede ser usada en el ámbito sociológico, el tipo de conocimiento que se intenta transmitir necesita otro tipo de actividades que pongan en tensión al contenido y a los alumnos.

Al finalizar cada capítulo hay una pequeña síntesis de lo trabajado, cuya extensión depende de la complejidad de los temas tratados, y una *Actividad de Integración*. Estas se proponen reproducir las actividades ‘típicas’ de un sociólogo como el hacer entrevistas (en el

⁸ - <http://www.maipue.com.ar>

primer capítulo) y la elaboración y análisis de datos (capítulos dos, cinco, seis, siete). En todos los casos se da una pequeña explicación y el objetivo de la actividad para luego enumerar las consignas a cumplir. Cabe destacar que estas propuestas no suelen tener relación directa –en algunos casos es tangencial- con los temas trabajados en el capítulo.

Introducir a los alumnos en los rudimentos del trabajo del sociólogo es importante en tanto en el saber hacer se ponen en juego los conocimientos teóricos pero esto requiere preparación, entrenamiento. No puede ser enunciada como una simple lista de tareas a llevar adelante,

“Reunidos en grupos, elijan uno de los siguientes temas...

Elegido el tema, elaboren algunas preguntas para obtener información...

Una vez que hayan elaborado las preguntas, cada miembro del grupo entrevistará a dos personas, hombre o mujer...

Respondan ustedes mismos el cuestionario, para comparar las respuestas con las de los entrevistados.

En grupo, ordenen la información que obtuvieron. Tendrán tres grupos de respuestas según la edad...” (pag. 33).

En cuanto a los contenidos desarrollados, los capítulos llevan adelante con bastante rigurosidad el diseño de la provincia de Buenos Aires. El orden no es el mismo pero se corresponde con los bloques presentados anteriormente. Al ceñirse a la propuesta provincial se ata a una lectura específica de la disciplina, en donde hay un desarrollo de temas y autores principales pero que no permiten la consecución de los objetivos propuesta para el espacio curricular. En este sentido, las actividades respaldan esta estructura pues son pensadas desde el formato cuestionario. Más aún el tipo de texto principal no permite otro tipo de lectura que no sea la de rastreo.

Sociología - Aula Taller

Este libro presenta 8 capítulos, cada uno de los cuales al inicio tiene un recuadro en el que presenta el recorrido a realizar y los conceptos a utilizar. Asimismo, presenta recuadros con lecturas, extractos de autores, fotos, ilustraciones y cuadros con información complementaria. Al finalizar cada capítulo hay un breve desarrollo y enumeración de los conceptos, temas y autores claves ordenados alfabéticamente; se pide a los estudiantes que se los desarrolle para ir incorporando vocabulario técnico y recomienda el uso de diccionarios comunes y especializados.

Los contenidos con pocas variaciones, referidas a los nombres de los capítulos, repite la estructura de los bloques enunciados en el diseño de la provincia de Buenos Aires. Una lectura rápida del índice indicaría que trata otros conceptos y temas, pero una lectura atenta permite identificar los contenidos del programa en los diferentes apartados con bastante rigurosidad.

En relación a la presentación de temas y actividades tiene algunos elementos innovadores. Uno refiere a la presencia de preguntas para introducir ya sea el tema del capítulo como apartados. Otro al tipo de actividades que propone pues todas se inician con una lectura –que puede ser individual pero en general se la prefiere grupal- que siempre tiene autor. Luego de la misma se presentan consignas que remiten a describir, analizar, seleccionar, justificar, explicar, elaborar cuadros de diferentes clases, etc. Así, las mismas son del mismo estilo que las propuestas por el libro anteriormente mencionado. Por ejemplo, en el capítulo V, *La interacción social*, en una lectura denominada *La familia colonial* propone,

“Confecciona un cuadro de dos columnas sobre este tema: La familia colonial y la familia actual. En una de las columnas indica los rasgos característicos de la familia colonial (los extraes del texto); en el otro, las características de la familia en nuestra época (a partir de tu propia experiencia)” (pag. 130).

La elaboración de un cuadro a partir del rastreo de características de un texto –que ya está organizado por temas específicos- no moviliza el análisis por ejemplo de porque existen diferentes organizaciones familiares, ni porque la familia se constituye en una institución social básica. Luego, la comparación con la experiencia personal supone que el alumno deba comunicar en un ámbito público cuestiones privadas. Esto no implica que no se trabaje con la familia o temas que sean de índole conflictiva pero ello no necesita que se incluya como contenido de trabajo la vida privada de los estudiantes. Por otra parte, es llamativo que en numerosas ocasiones (pag. 11, 19,51, 159 entre otras) pida que los alumnos completen la consigna con sus palabras; en contraposición al desarrollo de un vocabulario técnico que pretende con el apartado final de cada capítulo.

Entre las actividades también se plantean consignas tendientes a emular la labor del sociólogo, no se plantean tan abiertamente y son requeridas hacia el final del libro –lo cual presupone la finalización del curso. Este pedido, repite la banalización del saber hacer del sociólogo, sin ningún tipo de guía previa se da como consigna,

“En casa o en el barrio, grabador en mano, mantengan una conversación con adultos sobre ‘la familia de ayer y de hoy’. Escuchen las conversaciones grabadas en el curso y saquen conclusiones entre todos” (pag. 130)

Es evidente que hay otra propuesta de actividades, en donde el foco está puesto en la lectura y el trabajo sobre los autores pero nuevamente las consignas obturan la posibilidad de un trabajo efectivo sobre el contenido debido al tipo de operaciones que se le piden al estudiante que realice.

Sociología - Maipue

Este texto tiene varios elementos diferentes a los anteriores. Primero, posee una introducción en donde deja claros sus objetivos, “...deseamos que el texto sirva como herramienta de trabajo, para conocernos e imaginar otras realidades...”; limitaciones, “...el libro traza las coordenadas de un posible mapa...”; y forma de trabajo, “...el texto adopta una serie de ejes problemáticos...”.

Está estructurado en 9 unidades entre las cuales se contemplan sólo algunos contenidos no serán trabajados –como el proceso de socialización- pero se introducen otros – como la Teoría Social en Argentina, Movimientos Sociales. La organización al interior de cada unidad es diferente; en todos los casos hay una introducción respecto al origen del tema a tratar, la importancia y sus implicancias. Luego, se acercan diferentes teorizaciones respecto al tópico y claramente hay una organización en función de un eje que se va explicitando. Por ejemplo, la *Unidad I, Historia del pensamiento sociológico*, empieza con una breve introducción en donde se plantean preguntas que articularan el desarrollo de la misma,

“¿Qué es la sociedad? ¿Puede una sociedad pensarse o reflexionar sobre sí misma? ¿El hombre puede comprender su propia realidad? ... ¿Qué es la Sociología?” (pag. 11).

Establecido el objetivo se hace un desarrollo explicativo y se clarifica la labor,

“Para introducirnos en el pensamiento sociológico, estudiaremos primero a:

1. *Los padres fundadores de la sociología...*
2. *La sociología clásica...*” (pag. 21).

Tiene un tono didáctico en su texto que está acompañado de fragmentos de autores a modo de apoyo teórico, historietas, fotos, ilustraciones. Además posee un espacio denominado Vocabulario –que esta integrado al cuerpo central- en donde se definen aquellas palabras que pueden resultar problemáticas.

La presencia de actividades es más bien escasa; se denominan *Actividades y Guía de preguntas*. Se apunta a relacionar textos y conceptos, trabajar con películas en función de un cuestionario, interpretación de canciones, averiguar, comparar, identificar respuestas, etc. En general, el tipo de consigna apunta a las mismas operaciones mentales que los otros textos. En

pocas ocasiones estas logran ser disparadoras de actividades más complejas, en la *Unidad III, La estructura social*, utiliza como recurso *Canción del comerciante* de Bertolt Brecht e indica,

“A partir de los conceptos de división de trabajo social de Durkheim y mercancía fuerza de trabajo de Marx, interpreta la canción de Brecht y el comportamiento de sus actores” (pag. 47)

La falta de actividades que movilicen a los estudiantes es una deficiencia del libro respecto a sus propios propósitos de abrir puertas de entrada y espacios de reflexión, a pesar de lo cual la propuesta resulta refrescante al incorporar películas y canciones, diversos autores sobre los cuales se puede trabajar.

A modo de conclusión

Pensar la Sociología en la escuela implica llevar adelante una ardua tarea de construcción de la disciplina como espacio de enseñanza y aprendizaje, en donde es necesario trabajar más profundamente en las connotaciones de pensar un programa para una disciplina escolar sin tradición. En este sentido, estas reflexiones iniciales no acaban con la problemática sino que son meros acercamientos que necesitan de la confrontación con lo que sucede en el aula y el contacto diario con la enseñanza. Asimismo, sería necesario recorrer las aulas buscando comprender del sentido que tiene la enseñanza, las tareas que se llevan adelante y los contenidos que se trabajan en el aula. Todas tareas pendientes si pretendemos comprender el sentido de la Sociología en la escuela como espacio de enseñanza.

Bibliografía

- Agratti, Laura (1996); “La producción de libros de texto en la última década en la Argentina: el paradigma didáctico” en *Revista de Filosofía y Teoría Política*; La Plata; N° 31/32.
- Aisenberg, B. (2005); “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docentes y el trabajo intelectual de los alumnos” en *Lectura y Vida*; Revista Latinoamericana de Lectura; Año 26, Septiembre; Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Bale, J. (1989); *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*; Morata; Madrid.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007); “La enseñanza” en Camilloni, A., Cols. E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007); *El saber didáctico*; Paidós; Cuestiones de educación; Buenos Aires.
- Berger y Luckmann (1994); *La construcción social de la realidad*; Amorrortur; Buenos Aires.
- Bertone y otros (1986); *Criterios de evaluación de textos escolares*; Dirección de Investigación Educativa; Secretaría de Educación; Municipalidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1989); “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento” en Sacristán, J.G. y Pérez Gómez, A. (1989); *La enseñanza, su teoría y su práctica*; Akal.
- Bourdieu, P. (1997); “Profesión: científico” en *Capital cultural, escuela y espacio social*; Siglo veintiuno editores; México.

- Camilloni, A. R. W. (1998); “Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en Aisenberg y Alderoqui (1998) (comp.); *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*; Paidós; Buenos Aires.
- Castorina y Lenzi, (comp.) (2000); *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*; Gedisa; Barcelona.
- Castorina, J. A. (comp.) (2003); *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*; Gedisa; Barcelona.
- Chervel, A. (1991); “Historia de las disciplinas escolares, reflexiones sobre un campo de investigación” en *Revista de Educación*; N° 295, Mayo-Agosto; Madrid; pp. 59-112.
- Chevallard, Y. (1991); *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.
- Coll, C. (1994); *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*; Santillana, Serie Aula XXI; Madrid.
- Coll, C. (1995); *Psicología y currículum*; Paidós, Colección Papeles de Pedagogía.
- Collins, R. (1996); *Cuatro tradiciones sociológicas*; Casa abierta al tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana; Iztapalapa, México.
- Cols E., Amantea A., Basabe L., y Fairstein G. (2006); “La definición de propósitos y contenidos curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales: tendencias actuales y perspectivas” en *Praxis educativa*; Año X, N° 10, Marzo 2006; ICEII; Santa Rosa.
- Cullen, C. (1997); *Crítica de las razones de educar, temas de filosofía de la educación*; Paidós; Bs. As.
- Delval, J. (1994); *El desarrollo humano*; Siglo XXI; Madrid.
- Giddens, A. (2001); *Las nuevas reglas del método sociológico, crítica positiva e las sociologías interpretativas*; Amorrortu editores; Buenos Aires.
- Lerner, Delia (2001); *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*; Fondo de Cultura Económica; México.
- Meirieu, P. (2001); *La opción de educar*; Octaedro; Barcelona.
- Phenix, P. (1973); “La arquitectura del conocimiento” en Elam, S. (comp.) (1973); *La educación y la estructura del conocimiento*; El Ateneo; Buenos Aires.
- Schwab, J. (1973); “Problemas, tópicos y puntos en discusión” en Elam, S. (comp.) (1973); *La educación y la estructura del conocimiento*; El Ateneo; Buenos Aires.
- Taba, H. (1974); *Elaboración del Currículo*; Editorial Troquel; Buenos Aires.
- Zabalza, M.; (1995); *Diseño y desarrollo curricular*; Narcea; Madrid.

Documentos

- Falivoc, Lifszyc y otros (2002); *Sociología*; Aique; Buenos Aires
- <http://abc.gov.ar/docentes/ComisionDisCurriculares/polimodal.cfm> consultada el 23-5-08
- <http://www.aique.com.ar> consultada el 1-9-08
- <http://www.aulataller.com/marco.htm> consultada el 1-9-08
- <http://www.maipue.com.ar> consultada el 1-9-08
- Ley Nacional de Educación N° 26.206
- Ley Provincial de Educación N° 13.688 (Buenos Aires)
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997); *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I y II*; Buenos Aires; MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación; DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN; Serie A, N° 17: *ESTRUCTURA CURRICULAR BASICA PARA LA EDUCACION POLIMODAL*.
- Paradedá, Pintos Andrade y Rios (2004); *Sociología*; Maipue; Buenos Aires
- Recalde, Hector (2004); *Sociología*; Aula Taller; Buenos Aires.
- Resolución Ministerial de la provincia de Buenos Aires N° 13298/99
- Resolución Ministerial de la provincia de Buenos Aires N° 6247/03