

## La integración de contenidos en Ciencias Sociales según la Ley Federal de Educación de Argentina: análisis de la revista *Zona Educativa*

*María Isabel Pozzo\**

### INTRODUCCIÓN

#### Presentación

En este artículo se analiza la propuesta de integración de contenidos del Área de Ciencias Sociales que emanó de la Ley Federal de Educación (LFE), en Argentina, para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB3). El análisis se focaliza en la revista *Zona Educativa*, órgano difusor de la Ley hacia los docentes; es decir, se centra la atención en la forma en que propone y difunde la vinculación de las distintas disciplinas que componen el área en el ámbito escolar. Más que lo que efectivamente sucedió (al respecto, véase Sánchez, Lonch, Rosolio y D'Amico, 2010), se examinan las condiciones de posibilidad que estipulaban los mandatos ministeriales.

Este abordaje es parte de una investigación<sup>1</sup> mayor que incluye, asimismo, a las Ciencias Naturales. En dicho marco, los trabajos más afines refieren al análisis de las revistas de las asociaciones de profesores de física, química y biología posteriores a la

\* Profesora de la Universidad Nacional de Rosario, e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar)

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación: "La construcción de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales como espacios interdisciplinarios en la EGB3 de Santa Fe, desde la perspectiva docente y las prácticas áulicas", Subsidio PICTO Educación 2006 núm. 36.525 de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina. Investigadora responsable: Dra. Marta Massa. Investigadores: Dra. Ma. Isabel Pozzo y otros.

aplicación de la Reforma (Sánchez, Rosolio y D'Amico, 2008), y al aporte de los libros de texto de esta área para la construcción de un espacio interdisciplinario en la EGB3 (Massa, Llonch y Cabanellas, 2008). El análisis de las revistas *Zona Educativa* apunta a la búsqueda de indicadores de interdisciplinariedad/integración en las Ciencias Sociales en la EGB3, conforme a una búsqueda similar realizada con informantes clave de las Ciencias Naturales (Massa, *et al.*, 2009).

### La Ley Federal de Educación argentina

En 1993, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) de la República Argentina sancionó la Ley Federal de Educación núm. 24.195. A partir de ese año, se fue implementando paulatinamente, proceso que culminó en 2000 y que era referido por el discurso oficial en términos de *transformación educativa*. En este artículo optamos por utilizar reforma, puesto que nos proponemos revisar precisamente el carácter transformista –o no– de los postulados y sus concreciones. Adoptamos el término reforma en el sentido que, según Tedesco (1990: 94), caracteriza a América Latina: por la necesidad de institucionalizar el planeamiento educativo para racionalizar, de alguna manera, la política educativa superando la dinámica espontánea (es decir, sujeta a la capacidad de cada grupo social para canalizar sus demandas) que se suponía irracional.

Pocos años después, la Ley Federal de Educación fue derogada y reemplazada por la Ley de Educación Nacional (LEN), la cual entró en vigencia en noviembre de 2006. En lo que respecta al recorte de este trabajo –y a otros también– la nueva Ley significó un regreso a la estructura formal previa a la LFE: escuela primaria de siete años y escuela secundaria de cinco, con la respectiva organización en áreas y disciplinas. Más allá de este retorno, los defensores de la nueva ley señalan que no es una mera vuelta atrás, sino una recuperación superadora. Igualmente, la nueva estructura no ha culminado de definir sus diseños curriculares, con lo cual parece existir aún una cierta yuxtaposición de ambas leyes. En contextos como el descrito, las investigaciones evaluativas resultan fundamentales para superar los debates virulentos y, en algunos casos, fundados en la mera experiencia personal, mucho



más aún en el tema que aquí nos ocupa, considerando que la integración de contenidos sigue siendo una meta consensuadamente anhelada. Morin lo señala con ironía "... los desarrollos disciplinarios de las ciencias no sólo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la superespecialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera" (1999: 15).

### **El tercer ciclo de la Educación General Básica: foco central de la reforma**

Uno de los cambios más notorios que introdujo la Ley Federal de Educación estuvo dado por la prolongación del ciclo primario, que pasó de siete a nueve años de duración. La Educación General Básica o EGB, como se llamó el nuevo trayecto, se dividía en tres ciclos, de tres años cada uno: EGB1, EGB2 y EGB3. Además de la mayor duración (que extendía la escolaridad obligatoria a nueve años), el punto más novedoso fue constituir el último ciclo encabalgado entre el último año de la escuela primaria y los dos primeros de la secundaria –hablando en los términos previos a la LFE–. Este agrupamiento que significó la EGB3 supuso, asimismo, uniformar el modo de tratamiento de las Ciencias Sociales, que se dictaban como área en el 7o. grado (devenido en 7o. año) y como disciplinas en los antecesores del 8o. y 9o. años (1o. y 2o. de la anterior escuela secundaria). La uniformación se realizó en torno al área, lo que supuso todo un reacomodamiento curricular, didáctico e institucional. Aquí analizaremos cómo se construyó y justificó dicho cambio desde el discurso oficial.

A tal punto era novedoso el ciclo que la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua incluyó, en el servicio de listas de interés, una destinada a la EGB3.

En el cuadro 1 se presenta la distribución curricular de este nuevo ciclo: la EGB3, y la carga horaria asignada a cada espacio en una jornada escolar de cinco horas reloj diarias.



CUADRO 1. Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de EGB

<i>Carga horaria mínima total de la EGB3</i>	<i>2 232 horas</i>
Lengua	360 horas
Matemática	360 horas
Ciencias Naturales	288 horas
Ciencias Sociales	288 horas
Lenguas Extranjeras	216 horas
Educación Física	216 horas
Educación Artística	216 horas
Tecnología	144 horas
Formación Ética y Ciudadana	144 horas
Carga horaria total del ciclo de distribución flexible	468 horas
Para proyectos, orientación y tutoría, espacios de definición institucional, incremento de la carga horaria mínima, otros.	
Carga horaria total del ciclo	2 700 horas

**Fuente:** Documentos para la Concertación. Serie A, núm. 16. Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la EGB, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, septiembre, 1998.

## La integración de contenidos en las Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales, conocidas también como ciencias humanas o ciencias del hombre, constituyen un conjunto de disciplinas académicas que estudian un complejo número de fenómenos relacionados todos con la realidad específica del ser humano, como individuo y como colectivo (Aróstegui, 1995: 66). Entre ellas se encuentran antropología, economía, geografía, historia, lingüística, politología, psicología y sociología. En el ámbito escolar, la lista es mucho menos extensa y más polarizada, ganando preponderancia la historia y la geografía física.

Las principales especulaciones y debates que han tenido lugar al interior del área se relacionan con los desacuerdos sobre el carácter “científico” de estas disciplinas, su clasificación y jerarquía, el grado real de su desarrollo, sobre sus campos respectivos y sus relaciones con disciplinas afines. La vinculación entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales ha sido objeto de discusiones de todo tipo; seguramente la más virulenta se refiere a la posibilidad de transferencia metodológica de las primeras a las segundas (cfr. Schuster, 2004). Otros de los más candentes debates –esta vez desde una postura más etnográfica– refieren a la relación entre las disciplinas que componen el área y las relaciones entre los



contenidos sobre los que versa cada una de ellas en el currículo escolar. Estas relaciones han sido reflexionadas en torno al concepto de interdisciplinariedad y, aunque en menor medida, en torno a lo transversal. Un concepto asociado al primero –aunque más atenuado y por ende menos polémico– es el de integración.

Desde que fue acuñado a fines del siglo XIX, el concepto de interdisciplinariedad ha sido motivo de una profusa reflexión, a tal punto que Follari (2005) habla de la “interdisciplina revisitada”. Excede el objetivo de este artículo referirnos a tales discusiones, que cobraron gran presencia desde fines de la década de los setenta del siglo XX, como reacción a la excesiva especialización científica. En cambio, aspiramos construir algunas definiciones operativas que nos permitan abordar el análisis de las revistas *Zona Educativa*.

En el campo educativo, la interdisciplinariedad involucra, según Márquez (1990), tres dimensiones: una epistemológica, una pedagógica y una social. Con criterios similares, Cullen (1997: 108-109) distingue tres aspectos: epistemológico, curricular e institucional. Vale decir que la interdisciplinariedad en el campo educativo no implica un recorte de la mirada, que sería contraria con su propósito.

Desde la perspectiva epistemológica –que condiciona el trabajo escolar– cabe distinguir las siguientes modalidades de relación entre disciplinas<sup>2</sup> (*idem*):

- multidisciplinar o pluridisciplinar: las disciplinas intervinientes dan su aporte al problema, su visión propia o enfoque particular, pero no interactúan ni se modifican en el trabajo;
- interdisciplinar: dos o más disciplinas tienen interrelaciones fuertes entre ellas y abordan un problema en cuestión desde la relación misma. Las disciplinas intervinientes interactúan sus mismos enfoques y conforman una visión distinta del problema;
- transdisciplinar: se construye un cuerpo de principios, categorías y reglas de procedimiento que rige el trabajo de las disciplinas comprendidas.

<sup>2</sup> Según Heckhausen “disciplina conlleva la noción de enseñar una ciencia” (1975: 89), aunque muy a menudo –y aquí también– ambas se utilizan indistintamente.



Estas definiciones no siempre están esclarecidas, e incluso suelen utilizarse indistintamente. Por ejemplo, Ávila y Estepa titulan su trabajo “Interdisciplinariedad o integración” y en el curso del artículo proponen una perspectiva didáctica integradora y transdisciplinar (1999: 238).

Desde la perspectiva curricular, las distinciones refieren a disciplinas escolares, áreas de disciplinas integradas, ejes temáticos y temas transversales. Estos últimos versan sobre las principales preocupaciones sociales de la actualidad y, por tanto, deben ser el eje en torno al cual gira la temática de las áreas curriculares (Moreno, 1995: 23-24). Es por esta presencia “cruzada” que se relaciona con la interdisciplinariedad aunque, como puede verse, no son sinónimos. Cullen señala la importancia de la significatividad social, la validez y los criterios de legitimación en la operación pedagógica de construir contenidos escolares y organizarlos en programas de enseñanza (1999: 110). Esta significatividad relativiza el condicionamiento epistemológico en el trabajo escolar.

Finalmente, la perspectiva institucional aporta, asimismo, a las condiciones de concreción de la interdisciplina en cuanto a la relación entre la información y la decisión, entre los procesos de comunicación y de participación. Como sintetiza el autor: en la relación entre teoría y práctica.

El área que nos ocupa –Ciencias Sociales– constituye un campo muy propicio para la interdisciplina (cfr. Rosales Ortega *et al.*, 2006; Arias Alpízar, 2009). En este sentido, las disciplinas que la componen explicitan dicha “disponibilidad interdisciplinar”, en términos de Cullen (1999). Así, Ramos Requejo (1987) desarrolla la Sociología como ciencia interdisciplinaria, al tiempo que Morin (2001: 30) califica a la geografía como ciencia multidimensional (que va de la geología a los fenómenos económicos y sociales) y señala que otras como la historia “se han vuelto poliscópicas”. Asimismo, ya es clásico el desarrollo detallado sobre la interdisciplinariedad en cada una de las ciencias humanas formulado por Piaget (1985: 156-190).

La integración entre disciplinas es un tema que interesa a los distintos niveles (cfr. Urban y Uriz, 2000, para el primer ciclo de la EGB centrado en el conocimiento de una ciudad). Lo mismo puede decirse respecto a distintas disciplinas escolares (cfr. Co-



chuelo y Catebiel, 2006 para el caso de Educación Física). En la sección que sigue, nos abocamos a nuestro recorte de las Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la Educación General Básica, según el discurso de la Ley Federal de Educación difundido en las revistas *Zona Educativa*.

## DESARROLLO

### Sobre el método

Con el objetivo de analizar las aspiraciones oficiales sobre la integración de contenidos del área de Ciencias Sociales en la revista *Zona Educativa*, se procedió a examinar cada uno de los ejemplares de esta publicación. *A posteriori*, de los artículos referidos a la temática se seleccionaron los fragmentos más representativos. Los mismos se transcriben en esta sección y se los interpreta de acuerdo con el marco teórico de la primera sección.

El análisis se enmarca en una técnica de investigación conocida como el *análisis de contenido*. Según Krippendorff, éste alude al “conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensajes, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (1990: 13). De una manera más simple, Ander-Egg la define como “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (1993: 330). Siguiendo las tareas principales que esta técnica comporta, establecemos como *unidades de análisis* a las revistas *Zona Educativa*. A continuación, determinamos como categorías de análisis a los conceptos de *interdisciplina*, *integración* y *área*. Finalmente, seleccionar *muestras del material de análisis* nos lleva a tomar fragmentos de las secciones más cercanas a nuestras categorías de análisis, obtenidas del examen de la totalidad de los ejemplares de esta revista (cuadro 2).



## La revista *Zona Educativa*, órgano oficial de difusión de la Ley Federal de Educación

La reforma educativa plasmada en la Ley Federal de Educación en Argentina estuvo acompañada de un medio gráfico de difusión, la revista *Zona Educativa*, editada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, con el objeto de difundir entre los docentes las novedades y el estado de avance de la implementación de la Ley. La revista constituye, así, un testimonio clave de esta época del sistema educativo argentino, más allá de la posterior derogación de la Ley Federal de Educación. Se distribuía en forma gratuita en las escuelas y *a posteriori* se subió a internet,<sup>3</sup> estando disponible aún en la actualidad. De allí la utilización de un presente atemporal al describir su contenido.

Está estructurada en secciones fijas, destinadas a cada uno de los niveles del sistema educativo:

- Educación inicial,
- Educación general básica (EGB),
- EGB3,
- Educación polimodal y
- Formación docente.

Como puede verse, la novedad que suponía el tercer ciclo de la EGB (EGB3) ameritaba una sección en sí misma, más allá de la propia educación general básica.

Otras secciones completan el menú: Noticias, Novedades, Preguntas y respuestas, Nota de tapa, Gradualidad (sección de fotos), Reportajes, ¿Qué y cómo enseñamos?, Aniversarios, Innovaciones educativas, En foco, La educación en el mundo, Columnista invitado, Libros, Servicios y *Staff*. Algunas de ellas no están presentes en todos los números de acuerdo con las necesidades coyunturales. La sección "Correo entre lectores" reúne mensajes de docentes dirigidos a la revista *Zona Educativa*, sin interacción entre ellos, como el nombre de la sección sugiere. Más allá de la

<sup>3</sup> Disponible en <http://www.zona.lacarabela.com/ZonaEducativa/ZonaEducativa.html>. Fecha de acceso, 14 de septiembre de 2010.



variedad temática, todas las secciones refieren a la reforma, como deja en claro cada introducción editorial.

La revista se editó entre 1996 y 1999, mensualmente durante el ciclo lectivo, con la frecuencia que se indica en el cuadro 2.

**CUADRO 2. Distribución temporal de los números de la revista *Zona Educativa***

Año 1: 1996	Año 2: 1997	Año 3: 1998	Año 4: 1999
Núm. 1	Núm. 10: marzo	Núm. 20: febrero	Núm. 30: febrero
Núm. 2	Núm. 11: mayo	Núm. 21	Núm. 31: marzo
Núm. 3	Núm. 12: abril	Núm. 22: abril	Núm. 32
Núm. 4: junio	Núm. 13	Núm. 23: mayo	Núm. 33
Núm. 5	Núm. 14: junio	Núm. 24	Núm. 34
Núm. 6	Núm. 15	Núm. 25	Núm. 35
Núm. 7: septiembre	Núm. 16	Núm. 26	
Núm. 8	Núm. 17: septiembre	Núm. 27	
Núm. 9	Núm. 18: octubre		
	Núm. 19: noviembre		

**Fuente:** Elaboración propia.

**Nota:** No todas las revistas explicitan el mes de edición. De allí los datos faltantes.



La propuesta editorial se completa con dos publicaciones específicas a modo de suplementos: *Zona Dirección* y *En el aula*.

### **El tercer ciclo de la Educación General Básica según la revista *Zona Educativa***

Como órgano difusor de la reforma educativa, la revista refleja la importancia asignada a la EGB3. Así, en el núm. 10 del año 2, anuncia en su portada “La lupa en el tercer ciclo”. Con este título sumaba, a partir de 1997, una nueva sección especialmente dedicada a la temática relacionada con el tercer ciclo de la Educación General Básica, tanto conceptual como cuantitativamente.

En su edición núm. 21 del año 3 (1998), la sección EGB3 se titula “Espacios curriculares amplios y flexibles”, y los define en oposición a asignaturas rígidas y fragmentadas: “Superar la rigidez y fragmentación de las asignaturas de la actual escuela media es uno de los desafíos más importantes para la EGB3, un ciclo que

se propone brindar una propuesta pedagógica mucho más abierta e integradora de las disciplinas y también más cercana a las necesidades de los estudiantes” (MCyEN, 1998).

Mientras la rigidez y la fragmentación mencionadas pueden ser claramente atribuidas al modo de organización curricular, la relación con la cercanía a las necesidades de los estudiantes no es tan evidente. El fragmento no aclara la manera como se relacionarían la organización curricular y las necesidades de los alumnos. Más bien, el agregado parece ser un recurso argumentativo en favor del cambio. En el segmento que sigue, esta misma estrategia se utiliza en sentido inverso; esto es, para demostrar la necesidad de superar prácticas previas:

La sensación de temor e inseguridad que sentían muchos chicos al pasar del séptimo grado al primer año del colegio secundario tenía razones bastante comprensibles. Dos de ellas eran: una abrumadora cantidad de materias y el tener que enfrentar a un batallón de profesores a los que consideraban demasiado exigentes y no tan amistosos como la maestra de grado a la que estaban acostumbrados (*ídem*).

En este segmento, a la parcelación del saber en numerosas asignaturas se agrega el perfil del docente a cargo; en este caso, el grado de exigencia y el tipo de vínculo docente-alumno como rasgos negativos de la anterior escuela secundaria. Se asocia la parcelación del currícula en asignaturas numerosas con la excesiva exigencia de los profesores y el carácter “poco amistoso” de los docentes a cargo; de nuevo, el recurso de la asociación con algún rasgo no necesariamente ligado.

Más allá del recurso retórico utilizado, la Ley Federal de Educación dejó el ciclo de la EGB3 en manos de maestros y profesores (según decisión de las Jurisdicciones), con lo cual, el criticado “batallón de profesores poco amistosos” siguió siendo tal. En realidad, generó un encuentro de docentes con distinto perfil académico: maestros formados en áreas y profesores en disciplinas. Ante los reclamos laborales por la posible pérdida de puestos de trabajo, los docentes fueron reubicados en otros espacios curriculares o agrupados en parejas pedagógicas. De este modo, la percepción sobre la cantidad de profesores por curso que la LFE



pretendía superar no se modificó. Los alumnos seguían viendo la misma cantidad de docentes, aunque reagrupados. De la implementación de estos reagrupamientos dependió el logro de la potenciación inherente al trabajo en equipo. Mayoritariamente, los testimonios expresan las dificultades padecidas para sentar acuerdos. Como sucediera para la EBG3, en general, la reestructuración curricular no fue acompañada por los debates correspondientes de parte de los propios actores. Así lo expresa Siede, en un *raconto* sobre el devenir de las Ciencias Sociales en Argentina: “En la década del noventa, la existencia de un área en Tercer Ciclo fue objeto de debates por docentes formados en cada una de las disciplinas de base, que fueron reubicados en una tarea sin oportunidad de discutir académicamente la pertinencia y los fundamentos de la nueva organización curricular” (2009: 2).

En el fragmento que sigue, se vincula artificiosamente la reducción de asignaturas con la mayor permanencia del docente en una institución. Una vez más, el recurso retórico de apelar a otra figura no deseada para reforzar lo que se desea imponer.



cumplir con el desafío de reducir la cantidad de espacios curriculares que había en la escuela secundaria permitirá gestar propuestas de trabajo en las aulas de mucho mejor calidad, profundidad y continuidad, al tiempo que facilitará otro aspecto importante: la indispensable concentración de los profesores en un único establecimiento, de modo que no tengan que correr de un colegio a otro, sino que puedan construir un fuerte sentido de pertenencia en las instituciones en donde se desempeñan (MCyEN, 1998).

La solución propuesta para el problema de la alta cantidad de asignaturas es, por tanto, reducirla numéricamente. Los aspectos cualitativos de la calidad, profundidad y continuidad mencionados parecen venir por añadidura.

Otros rasgos conforman la caracterización de la escuela secundaria como estado a superar. El fragmento que sigue apela a la rígida meta de cumplir con el programa a secas: “Inmersos en un modelo institucional poco flexible, durante décadas los estudiantes del nivel medio padecieron una estructura curricular de 12, 13 o 14 materias, en la que el principal objetivo era ‘cumplir con

el programa, imponiendo gran rigidez en las escuelas y restando tiempo para los proyectos institucionales (*idem*).

El imperativo de cumplir con el programa no es prerrogativa de la organización en asignaturas. Por el contrario, la conformación de áreas puede ser sentido/vivido como una sobrecarga mayor, según la cual ahora hay que enseñar dos o más materias mientras antes enseñábamos una sola. Por extensión, postula la oposición entre la asignatura y las necesidades (no definidas) e inquietudes de los alumnos: “Entre tantas asignaturas y profesores, la relación alumno-docente se despersonalizaba ante la prioridad de ‘la materia’ sobre las necesidades e inquietudes de los mismos chicos” (*idem*).

La Reforma reconoce el peligro de que caiga en un mero cambio de rótulo: “la transformación educativa en la EGB3 no se limita a renovar contenidos en iguales materias o en materias con distintos nombres” (*idem*).

Sin embargo, es notorio que aquí define “espacio curricular” pero no “área”.

La propuesta pedagógica del ciclo se basa en el concepto de espacios curriculares, a los que define como agrupamientos de contenidos con unidad de sentido orientados hacia la formación de competencias definidas para el nivel y el ciclo, pero que tienen la ventaja de ser amplios y flexibles. Tales espacios tienen una directa conexión con la autonomía de la escuela, que parte de un proyecto educativo institucional propio para dar una respuesta pertinente de acuerdo con el contexto y las necesidades de la comunidad a la que presta servicio la institución (*idem*).

En la práctica, la confección del Proyecto Educativo Institucional llegó como un requisito a cumplimentar de manera imprecisa y con poca noción de la forma como hacerlo.

En el fragmento que sigue, una vez más, se introduce un aspecto adicional no relacionado con la organización curricular; en este caso, la modalidad de dictado (expositiva): “Tradicionalmente, las materias clásicas se basaban en un programa armado desde una disciplina, eran dictadas por un profesor determinado y casi siempre en forma expositiva” (*idem*).

A esta altura, sería más preciso establecer un listado de aspectos que se desean superar, antes que vincularlo todo con la orga-



nización en asignaturas. Se basa en una estrategia discursiva de antinomias, según la cual construye la figura de lo malo, de lo que hay que superar, añadiendo rasgos –no necesariamente vinculados– considerados negativos, como para reforzar la idea de necesidad de superarlos. Sería preciso considerar si la modalidad expositiva es intrínsecamente mala o si puede constituir un momento de la clase aun en otros espacios curriculares.

En contraposición, la EGB3 propone no pensar en materias o asignaturas sino en este tipo de espacios regidos no sólo por la lógica de las disciplinas sino también por la lógica de la articulación, la integración de conocimientos y contenidos de diferentes disciplinas, la resolución de problemas y la relación con diferentes ámbitos de la comunidad (*idem*).

Según se expresa en el párrafo *ut supra*, la propuesta no desestima la importancia de las disciplinas, sino que plantea la integración entre ellas al servicio de la resolución de problemas de la comunidad.

Otra de las modificaciones a nivel curricular concierne a la variedad de formatos: taller, laboratorio, seminario o proyecto, muchos de los cuales estaban anteriormente relegados a actividades extracurriculares o extraprogramáticas. La fórmula que sintetiza es “Ampliar en lugar de sumar”, justificada por la complejización de los conocimientos.

A medida que la producción de conocimientos se fue complejizando, el modelo institucional escolar tradicional creyó solucionar el problema agregando cada vez más materias. En este sentido, la incorporación de informática o ecología es un ejemplo bastante difundido. Sin embargo, la solución no fue definitiva porque, con el tiempo, otras materias como historia, geografía o biología no alcanzaron a dar cuenta del incesante desarrollo y conocimiento científico-tecnológico. Nuevamente la escuela intentó ocuparse del tema, agregando otras asignaturas o forzando espacios de integración entre las materias existentes, sin lograr los resultados previstos. Frente a esta situación y teniendo en cuenta la constante complejización de los conocimientos del mundo, se propone para la EGB3 que estos espacios sean lo suficientemente amplios y abarcativos para que la integración de contenidos tenga lugar allí mismo (*idem*).



Vale decir, los términos empleados son: *espacios amplios y abarcativos, integración y articulación de contenidos*. Deja ver que estos dos últimos no son lo mismo, aunque no indica en qué consiste la diferencia. En cualquier caso, no menciona aquí la interdisciplina. Por el contrario, otras alusiones retoman fuertemente el eje disciplinar, resultando contradictorio con fragmentos como el anterior: “Con respecto a la amplitud de dichos espacios, la idea es trabajar desde lo disciplinar, pero con una fuerte apertura a otros campos del saber, es decir, tratando de articular contenidos de otras disciplinas y, en algunos casos, de integrarlos” (*idem*).

Sobre las formas de implementación, deja un amplio margen de distribución temporal a las instituciones.

Existen otras alternativas. Algunas de ellas son: trabajar “ciencias naturales combinadas”, en lugar de las disciplinas por separado; concentrar todas las horas de música en unos años y todas las de plástica en otros, o considerar una producción integrada de diversos ejes artísticos. Otra alternativa es “cuatrimestralizar” algunos de estos espacios curriculares en función de lograr mejores aprendizajes... Es decir que la escuela tendrá autonomía también para decidir si trabaja en forma intensiva determinado proyecto (por ejemplo de ciencias sociales) durante el primer cuatrimestre, para luego compensar con otros espacios en el período siguiente, o si prefiere trabajar varios proyectos a la vez, donde los grupos de alumnos estén involucrados en distintos aspectos de un mismo proyecto (*idem*).

El título del artículo “Tiempos flexibles” asegura la buena recepción de parte de los lectores por la connotación positiva del término *flexible*. Llama también la atención la expresión “ciencias naturales combinadas”, terminología no utilizada previamente y que escapa a la jerga académica.

Por fuera del tercer ciclo de la EGB, el móvil que condujo a la concepción de las áreas fue el de crear un ciclo común de formación general o plataforma preparatoria, previa a la especialización del Polimodal.

El tercer ciclo de la EGB es quizá lo más nuevo de la nueva educación. No sólo porque se extiende la obligatoriedad hasta su finalización, sino porque para su puesta en práctica se ha contemplado un aspecto funda-

mental de la enseñanza: el destinatario. Durante el transcurso del EGB3 los chicos atraviesan una etapa particular de su vida que nunca antes había sido tenida en cuenta por el sistema educativo: la pubertad. Es por eso que desde hace ya bastante tiempo en todo el mundo, los países que realizan reformas educativas, incluyen un ciclo común de formación general comprendido en la educación secundaria. Por sus características este ciclo común es equiparable al EGB3 y es siempre contemplado con especial atención (MCyEN, 1997a).

Asimismo, deja en un nivel de gran ambigüedad las alusiones al destinatario del ciclo (los estudiantes púberes). No explicita las características de la pubertad que, si bien son conocidas por los destinatarios de la revista (profesionales de la educación), ameritan ser desarrolladas para poder cumplir con la “especial atención” que proclama.

### **La integración de contenidos en Ciencias Sociales según la revista *Zona Educativa***



Ante todo, es preciso especificar qué entiende por Ciencias Sociales la Ley Federal de Educación. Al respecto, el artículo “Ciencias Sociales: ¿cómo organizar y secuenciar los contenidos?”, de la sección EGB3, comienza por definir el alcance de las mismas.

Antiguamente se pensaba que solamente la geografía y la historia podían ser enseñadas en la escuela. El resto de las disciplinas eran tratadas lateralmente si tenían alguna relación con estas áreas, pero no atendidas especialmente. Teniendo en cuenta que todas las actividades humanas son posibles de ser analizadas a través de una ciencia social es obvio que la geografía y la historia son sólo una mínima parte de lo que el área de sociales ofrece. La sociología, la economía, la antropología y la ciencia política, son algunas otras de las que constituyen un campo vastísimo como es, hoy en día, el de las ciencias sociales (MCyEN, 1997b).

La definición del espacio Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la Educación General Básica supuso el reemplazo de las anteriores asignaturas del 8o. y 9o. años, que antes eran 1o. y 2o. años de la escuela secundaria. El paso de la concepción disciplinar a

la interdisciplinar afectó, asimismo, el espacio Ciencias Naturales, como explica el artículo: “Ciencias Naturales: ¿área o disciplina?” (MCyEN, 1997c). Allí define área con claridad y suficiente grado de generalidad:

La peculiaridad del área es que es una creación pedagógica que incluye distintas disciplinas de manera coordinada. La constitución de un espacio único obliga a definir objetivos y un saber hacer en común. Si el área está a cargo de más de un docente, se requieren condiciones necesarias para coordinar y llevar a cabo una tarea en equipo... Es imprescindible definir el espacio de área como un lugar de encuentro entre las disciplinas, como un modo de ver el mundo desde el recorte que hacen de la realidad las disciplinas que la componen, pero aportando a una visión integradora. Se apunta a que en el nivel institucional se generen secuencias que por un lado respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento. Esta postura es diferente a pensar el área de manera indiferenciada, apuntando a una mirada globalizadora. La organización por área debe incluir propuestas específicas y propuestas integradas, allí reside su riqueza. Se debe crear desde un espacio de trabajo compartido. La organización del nivel en ciclos hace imprescindible el trabajo en equipo por parte de los docentes para planificar en común, estableciendo graduaciones y logros. Ello tiene como propósito aprovechar mejor las experiencias, las especialidades, las aptitudes de los docentes y el equipamiento del establecimiento, asignando grupos, espacios curriculares, coordinación de áreas o departamentos, de acuerdo con la organización curricular y las necesidades de los alumnos (*idem*).

En la revisión de las secciones destinadas a EGB3 en cada ejemplar de la revista *Zona Educativa*, las alusiones al área de Ciencias Sociales refieren a *integración*, mucho más que a *interdisciplina*. En la siguiente mención lo hace en términos de *interrelación*, como fenómeno concomitante del crecimiento histórico de las disciplinas.

Crecimiento de las disciplinas e interdisciplina

Los científicos sociales confiaron en que algún día todas las ciencias sociales se iban a unir en un saber único que daría origen a “La Ciencia Social”.





Algo de esto está ocurriendo, pero de manera distinta a como se lo imaginó. Las disciplinas (historia, geografía, economía, ciencia política, etc.) siguieron perdurando y en la actualidad, más que a una fusión, asistimos a un espectacular crecimiento y estallido de las disciplinas. Sin embargo, esto no significa un encerramiento y que entre ellas no haya contacto. Más bien, todo lo contrario. La necesidad de la humanidad de aplicar el conocimiento científico a la resolución de problemas ha llevado a una espectacular interrelación entre las disciplinas, sobre todo si provienen del mismo campo temático (MCyEN, 1997b).

Otras expresiones de índole epistemológica utilizadas son: “enriquecer las disciplinas con los aportes de las otras”, “cruzar las disciplinas” y “respetar los discursos que ya cada una tiene construidos”.

Ante la forma concreta de implementar el área, sustituyendo la asignatura tradicional, la propuesta se expide finalmente por un eje disciplinar vertebrador al que se le van añadiendo las otras disciplinas. Como se verá en el fragmento siguiente, la propuesta resulta ser un matiz sutil de orden más didáctico –establecer relaciones– que epistemológico.



Como Ciencias Sociales es un área donde se integran varias disciplinas, aparece como opción para el tercer ciclo una organización curricular en la que se tome como eje una disciplina (por ejemplo, historia o geografía) con una cualidad básica e imprescindible: la posibilidad de establecer diálogos fructíferos o cruzamientos con las otras ciencias sociales. Esta forma de organización curricular implica que habrá un año en donde, seguramente, predominará en la propuesta la historia, la geografía u otra ciencia social, según el diseño curricular que arme cada provincia. Pero, aunque el discurso dominante sea el de la historia o el de la geografía, esto no determina que los discursos de las demás disciplinas estén totalmente ausentes. La disciplina dominante será la que organice y vaya armando un discurso escolar (*idem*).

En la difícil tarea de dar ejemplos temáticos, se ofrece uno de gran amplitud:

Un ejemplo de esto es la construcción del concepto de cambio (las cosas cambian porque el tiempo pasa, los hombres fueron evolucionando y

pensaron), que debería trabajarse en el tercer ciclo apuntando a sus múltiples causas. ¿Qué ayudaría a que los chicos comenzaran a desarrollar razonamientos causales que impliquen comprender mejor el cambio? Un trabajo en profundidad con los conocimientos históricos, no entendiendo esto como mera sucesión de hechos sino como interrelación de procesos que se estudian desde diferentes disciplinas (*idem*).

En el fragmento siguiente se presenta un ejemplo más concreto. Sin embargo, es de lamentar que se siga hablando en términos de un eje disciplinar. Esta primacía, como ya señalamos, atenúa y casi desvirtúa la intencionalidad integradora que proclama.

Por ejemplo, en el caso de un 7o. grado, si la disciplina que organiza la propuesta curricular es la historia, se desarrolla una periodización fuertemente explicativa, donde se intenta caracterizar las diferentes formas de organización de las sociedades a través de sus actividades económicas (sociedades cazadoras-recolectoras, agrícolas, industriales y posindustriales). Aquí corresponderá el aporte o el desarrollo de otro término teórico proveniente de la geografía (como el concepto de recursos naturales), que estaría sosteniendo y ampliando la propuesta, sin por esto caer en una superposición de discursos (*idem*).

Con el subtítulo “Una mirada integradora”, la referencia a la EGB3 introduce otra de las características importantes de la reforma: los contenidos transversales. Aunque puedan resultar cercanos a la noción de área, el parecido es sólo aparente.

Teniendo en cuenta que existen problemáticas en temas tales como salud y medio ambiente, que pueden ser abordadas desde diferentes disciplinas, una alternativa que se plantea a la hora de hablar de espacios curriculares en la EGB3 es el tratamiento transversal de contenidos, una opción que permitiría responder a dichas temáticas a partir de visiones más integradas y articuladas con problemas sociales significativos. Por eso, los contenidos transversales podrían ser trabajados en los diversos espacios curriculares debido a que se relacionan con diferentes disciplinas, no con una exclusivamente y, por lo tanto, las instituciones contarían con espacios para desarrollar proyectos de integración de campos disciplinares diferentes. Otro ejemplo es el que se refiere a determinados



contenidos de las ciencias sociales que se cruzan con las ciencias naturales, tales como los problemas de ética, ambiente, salud o bien procesos tecnológicos (MCyEN, 1998).

Vale decir que si bien área y contenidos transversales se relacionan con la noción de espacio curricular (superadora de la asignatura), el primero es uno de los formatos que puede asumir, mientras los segundos lo atraviesan.

Finalmente, y atendiendo al rol central que le cabe al manual como vehículo de enseñanza, los textos de la reforma advierten sobre la necesidad de que la organización interna se adecue a la lógica del área.

Es importante evitar que en un texto escolar haya cuatro unidades de historia, dos de geografía, etc., donde es mucho más difícil captar la lógica del conjunto. Por eso, en este caso, sería: recursos naturales, la flora y la fauna en las sociedades cazadoras-recolectoras, el papel del agua y de los suelos en las sociedades agrícolas, el papel de los recursos mineros en las sociedades industriales, etcétera (MCyEN, 1997b).



## CONCLUSIONES

El proceso examinado forma parte de un trayecto generalizado de reformas educativas que se inició en América Latina en la década de los sesenta —más allá de que los intentos de reformar el sistema educativo en su conjunto o en algunos de sus segmentos tienen existencia muy antigua— (Tedesco, 1990: 91). Según este autor, este amplio consenso acerca de la necesidad de cambiar la educación ha estado íntimamente relacionado con el consenso de la crisis del sistema educativo.

La integración de contenidos en áreas formó parte del consenso sobre aquello que debía ser modificado y así lo tomó la reforma emprendida con la Ley Federal de Educación. Sin embargo, y como hemos analizado antes, las secciones destinadas a justificar la opción por área de Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la Educación General Básica se ocupan más de persuadir sobre la necesidad del cambio que de argumentarlo teóricamente. En tal sentido, va presentando una cadena asociativa de rasgos

indeseables ligados a la noción disciplinar de *asignatura* en contraposición a otra de rasgos deseables ligados a la noción de área. En este encadenamiento no justifica la unión de los eslabones y, por ende, no es esclarecedor. Asimismo y, de manera paradójica, no resulta lo suficientemente pragmático como para proporcionar lineamientos para el trabajo escolar.

Retomando las tres dimensiones de Cullen (1997) y Márquez (1990) expuestas en la primera sección de este artículo, podríamos concluir que predomina una dimensión epistemológica, aunque expresada en términos escolares, no científicos. Sin embargo, es escasa la dimensión curricular, que se limita a la mención de algunos pocos ejemplos de contenidos que pueden ser abordados integradamente. En cambio, abundan las referencias sociales e institucionales, cuya compleja dinámica acaba por absorber una importante extensión de las secciones de la revista: cómo distribuir temporalmente los espacios curriculares, cómo articular los docentes a cargo, y otros.

Tedesco, a principios de la década de los noventa, refería a la falta de receptividad de los docentes a los cambios, justificada por la falta de participación en el diseño de propuestas y en la ambigüedad que las caracterizaba. Si bien la reforma exigía cambios de actitudes y de roles, no se acompañaba, en forma consecuente, con cambios organizativos integrales y con medidas de formación y capacitación que permitieran asumir el nuevo papel con un grado satisfactorio de eficacia (1990: 95). Tras el análisis realizado, podemos añadir que el medio de difusión de los principios de la reforma —la revista *Zona Educativa*— tampoco contribuyó a forjar una idea concreta sobre cómo lograr la integración de contenidos en el área estudiada. El recurrente “eje disciplinar” parece echar por tierra las intenciones integracionistas.

A las cuestiones de índole institucional, no se puede omitir el contexto en el que tuvo lugar la reforma. En la dinámica neoliberal de acento técnico, económico y deshumanizante, los temas de orden sociohistórico y sociogeográfico han sido reducidos a una mengua intencional con el objeto de desviar la atención sobre los grandes problemas que vive la humanidad como consecuencia del nuevo modelo económico (Aisenberg y Alderoqui, 1994). Esto lleva, según estas autoras, a que desde el inicio de la década de los



noventa la proliferación de los conocimientos difundidos en las publicaciones periódicas deje ver una escasez de temas referidos a la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en especial, a la enseñanza de la geografía.

Otros interrogantes se abren a partir de esta investigación: ¿fue igual el intento de integración en las Ciencias Sociales que en las Naturales?, ¿cómo inciden las diferencias metodológicas en las posibilidades de implementación de la interdisciplina? Al respecto llama la atención que al interior de un mismo número de la revista *Zona Educativa* se hable de “enseñanza de Ciencias Sociales” y de “alfabetización científica” para las Ciencias Naturales (MCyEN, 1998b: 12, 17). La diferencia terminológica reinstala debates epistemológicos acerca de la demarcación del conocimiento científico en el ámbito escolar.

Ya derogada la ley Federal de Educación e instaurada en su reemplazo la Ley Nacional de Educación, se cosechan los procesos, los intentos, los quiebres, los anhelos y las resignaciones. Una postura optimista sostenía, en pleno proceso de implementación, que:

Más allá de las decisiones políticas que se tomen en la puesta en marcha de la llamada transformación educativa, hay algo que me parece muy valioso y en lo cual ya no se podrá dar marcha atrás: es el hecho de que en todas las escuelas se está poniendo de relieve el cuestionamiento, el replanteo (más allá o más acá de la ley), en lo que hace al proceso educativo, los roles, las estructuras y los postulados teóricos desde donde parte cada docente (Álvarez, 1993: 8).

La nueva Ley de Educación habla de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en lugar de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). En lugar de la revista *Zona Educativa* circula la revista *El Monitor*, y la serie *Cuadernos para el aula* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007), dedicados cada uno de ellos a un ciclo y a un área de la escolaridad. Más allá de los cambios, es importante preservar una mirada a largo plazo que ilumine las rupturas y las continuidades educativas, realizar balances, establecer diagnósticos. Se trata, por encima de los vaivenes de las políticas educativas, de apuntar a la interdisciplina como un aspecto mental del trabajo escolar, en pos de “un pensa-



miento más coherente, capaz de operar relaciones más integradas en la tarea de enseñar” (Cullen, 1999: 110).

Concebimos que una transformación de fondo deviene de la sustitución de un listado de contenidos por el de núcleos temáticos en el que efectivamente se integre el área de Ciencias Sociales. Otras circunstancias resultan coadyuvantes. Al decir de Tielve García (1999), el discurso histórico se encuentra ante pautas metodológicas renovadoras, vinculadas con la espectacular expansión de las tecnologías de la información no impresa. Éstas aportan múltiples posibilidades para concentrar, en elementos visuales, toda la información generada a partir de los procedimientos convencionales y para difundir sus contenidos en diversas formas y a través de múltiples canales de la comunicación multimedia. Sin embargo, la reflexión en torno a la integración de contenidos no pierde vigencia, sino que se reaviva. La escuela se enfrenta ante la posibilidad de apropiarse de estos nuevos testimonios que la acercan a la realidad de una forma menos artificiosa. Por otra parte, en el área de las Lenguas Extranjeras existe un vasto y prolífico campo de indagación referido a los contenidos socioculturales (cfr. Pozzo, 2007). El mismo involucra todos aquellos saberes que trascienden lo estrictamente lingüístico y ofrece, por tanto, un camino de indagación para el difícil desafío de la integración de contenidos en el área de Ciencias Sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*, Buenos Aires, Editorial Paidós/SAICE, 1994.
- Álvarez, Silvia. *Integración de áreas e interdisciplina*, Buenos Aires, Ediciones Juntos, 1993.
- Ander-Egg, Ezequiel. *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1993.
- Arias Alpizar, Luz, “Interdisciplinariedad y triangulación en ciencias Sociales”, Diálogos, en *Revista Electrónica de Historia*, vol. 10, núm. 1, febrero-agosto 2009, pp. 117-136.
- Aróstegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*, Madrid, Crítica, 1995.

- Ávila Ruiz, Rosa María y Jesús Estepa. “Interdisciplinariedad o integración: La construcción del conocimiento histórico artístico desde referentes meta-disciplinares”, en María Teresa García Santa María (coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, España, Diada Editora, 1999, pp. 237-248.
- Cochuelo, Miguel y Verónica Catebiel. “Deporte, motricidad y nutrición humana. Un trabajo interdisciplinario”, en *Novedades Educativas*, año 18, núm. 180, enero de 2006.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). *Ley Federal de Educación No. 24.195*, Buenos Aires, CFCyE, 1993.
- Cullen, Carlos. *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Cullen, Carlos. *Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*, Buenos Aires/México, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- Follari Roberto. “La interdisciplina revisitada”, en *Andamios: revista de investigación social*, núm. 2, 2005, pp. 7-18.
- Heckhausen, Heinz. “Algunos acercamientos a la interdisciplinariedad” en Leo Apostel *et al.* *Interdisciplinariedad*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975.
- Krippendorff, Kraus. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Márquez, Diego (comp.). “Interdisciplinariedad en la investigación y la docencia”, en E. Sobrino. *Investigación, ciencia y sociedad*, Buenos Aires, Humanitas, 1990, pp. 107-124.
- Massa, Marta, Elena Llonch y Susana Cabanellas. “La construcción de las Ciencias Naturales como un espacio interdisciplinario en la EGB3. Un análisis del aporte de los libros de texto”, Ponencia presentada en el IX Simposio de Investigadores en Educación en Física, organizado por la Asociación de Profesores de Física de la Argentina, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2008.
- Massa, Marta, Patricia Sánchez, Elena Llonch, Alejandra Rosolio e Hilda D’Amico. “Búsqueda de indicadores de Interdisciplinariedad/Integración en las Ciencias Naturales en la EGB3”,



Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, organizado por la *Revista de Enseñanza de las Ciencias*—Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Valencia, 2009.

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** “Una preocupación mundial”, en *Zona Educativa*, núm. 11, año 2, 1997a. Fecha de acceso, 12 de septiembre de 2010. Disponible en <http://www.zona.lacarabela.com/zona98/ZonaEducativa/Revista11/Revista11.html>

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** “Ciencias Sociales: ¿cómo organizar y secuenciar los contenidos?”, en revista *Zona Educativa*, núm. 14, año 2. 1997b. Fecha de acceso, 12 de septiembre de 2010. Disponible en <http://www.zona.lacarabela.com/zona98/ZonaEducativa/Revista14/Revista14.html>

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** “Ciencias Naturales: ¿área o disciplina?”, en revista *Zona Educativa*, núm. 15, año 2. 1997c. Fecha de acceso, 12 de septiembre de 2010. Disponible en <http://www.zona.lacarabela.com/ZonaEducativa/Revista15/Revista15.html>

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** “Espacios curriculares amplios y flexibles”, en revista *Zona Educativa*, núm. 21, año 3, 1998. Fecha de acceso, 12 de septiembre de 2010. Disponible en <http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/ZonaEducativa/Revista21/EGB3.html>

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.** “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, en *Serie Cuadernos para el aula*, 2007.

**Moreno, Monserrat.** “Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante”, en AAVV. *Los temas transversales*, Buenos Aires, Santillana. 1995.

**Morin, Edgar.** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Santillana/UNESCO, 1999.

**Morin, Edgar.** *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 2a. ed., 2001.

**Piaget, Jean.** “Clasificación de las disciplinas y conexiones interdisciplinarias”, en *Psicología y epistemología*, Barcelona, Planeta Agostini, 1985, pp. 151-190.





- Pozzo**, María Isabel. “Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera”, en Conselho Riograndense de Profesores de español (eds.). *Actas del II Encuentro de Profesores de Español de Rio Grande do Sul, 28 de julio de 2007*, Facultad de Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, pp. 158-168.
- Ramos** Requejo, Ramón. “La Sociología como ciencia interdisciplinaria”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, año 1987, núm. 0, pp. 43-58.
- Rosales** Ortega, Rocío, Sevando Gutiérrez Ramírez y José Torres Francos (coords.). *La interdisciplina en las ciencias sociales*, Madrid, Anthropos, 2006.
- Sánchez**, Patricia, Alejandra Rosolio e Hilda D’Amico. “El área Ciencias Naturales en la EGB 3: aportes realizados desde las revistas especializadas”, Ponencia presentada en el IX Simposio de Investigadores en Educación en Física, organizado por la Asociación de Profesores de Física de la Argentina, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2008.
- Sánchez**, Patricia, Elena Llonch, Alejandra Rosolio e Hilda D’Amico. “¿Fueron las áreas de la EGB3 espacios utilizados para el trabajo interdisciplinar? Reflexiones de docentes santafesinos”, Ponencia presentada en el X Simposio de Investigadores en Educación en Física, organizado por la Asociación de Profesores de Física de la Argentina, Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Misiones, Argentina, 2010.
- Schuster**, Félix G. *El método en las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Editores de América Latina, 2004.
- Siede**, Isabelino. *Programa de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales”*, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2009.
- Tedesco**, Juan Carlos. *Conceptos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1990.



Tielve García, Natalia. “La interdisciplinariedad en la Historia”, en *Encuentros Multidisciplinares*, vol. 1, núm. 3, 1999.

Urban, Lusica y Alejandra Uriz. “El estudio del medio y la integración disciplinar”, en revista *Aula hoy*, año 6, núm. 21, sep.-oct. 2000, pp. 32-35.

