

En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente

María Belén Sánchez ¹  <https://orcid.org/0000-0002-9727-2875>

¹ Universidad de San Andrés (UdeSA), Argentina

Resumen. Apesar de que la enseñanza interdisciplinaria (EID) constituye un componente casi omnipresente en las iniciativas de reforma del nivel secundario en Argentina, poco se sabe sobre su traducción al terreno escolar real. Este artículo busca explorar la puesta en acto de la EID en centros educativos de nivel secundario desde la perspectiva de los docentes, con foco en los significados compartidos a la hora de dar cuenta de las construcciones curriculares y didácticas que realizan para ponerla en práctica. Lo hace a partir de entrevistas realizadas a profesores que se desempeñaban al frente de espacios curriculares interdisciplinarios en tres centros educativos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Da cuenta de los modos en que los docentes se sirven de su repertorio de conocimientos prácticos disponibles para dar sentido al imperativo de la EID y halla que sus construcciones didácticas y curriculares anudan en red un conjunto de condiciones materiales y simbólicas específicas. **Palabras clave:** enseñanza interdisciplinaria; integración curricular; educación secundaria; prácticas de enseñanza.

Resumo. Apesar de o ensino interdisciplinar (EID) constituir um componente quase onipresente nas iniciativas de reforma do ensino médio na Argentina, pouco se sabe sobre sua tradução para o ambiente escolar real. Este artigo busca explorar a implementação do EID nos centros educacionais de ensino médio na perspectiva dos professores, focando nos significados compartilhados na hora de usar as construções curriculares e didáticas para colocar esse ensino em prática. Essa busca é feita a partir de entrevistas com professores responsáveis por espaços curriculares interdisciplinares em três centros educacionais de ensino médio da cidade de Buenos Aires. O artigo explica as maneiras pelas quais os professores usam seu repertório de conhecimentos práticos disponíveis para dar sentido à urgência do EID e descobre que suas construções didáticas e curriculares desembocam em um conjunto de condições materiais e simbólicas específicas.

Palavras-chave: ensino interdisciplinar; integração curricular; ensino médio; práticas de ensino.

In search of an elusive object: interdisciplinary teaching in secondary school from teachers perspective

Abstract. Despite the fact that interdisciplinary teaching constitutes an almost ubiquitous element of secondary education reform initiatives in Argentina, we know very little about its translation into the actual school setting. This article seeks to explore the implementation of interdisciplinary teaching in secondary schools from the perspective of teachers, focusing on the recurring meanings when it comes to accounting for the curricular and didactic constructions they carry out to put it into practice. It does so based on interviews conducted with teachers who were in charge of interdisciplinary curricular units in three secondary schools in the City of Buenos Aires. It accounts for the ways in which teachers use their repertoire of available practical knowledge to make sense of the integrative imperative and finds that their didactic and curricular constructions involve a set of specific material and symbolic conditions.

Keywords: interdisciplinary teaching; curriculum integration; secondary education; teaching practices.

1. Introducción

Al igual que en varios países del mundo, en Argentina existe hace ya décadas cierto consenso en torno de que la organización de la escuela secundaria responde a un propósito y a un contexto histórico que no se corresponden con la función que hoy se le asigna a este nivel educativo ni con las características del entorno social, cultural y económico que la rodea. Concebidos en su etapa fundacional para alojar una propuesta formativa pensada para preparar a unos pocos para el ingreso a la universidad, el currículum y el modelo organizacional de los centros educativos de nivel secundario configuran condiciones de escolarización que limitan la expansión del acceso e imponen dificultades para el tránsito fluido de todos los jóvenes a lo largo del nivel (Terigi, 2016).

Herederos de la tradición enciclopedista, el currículum de nivel secundario argentino lleva en la organización de los conocimientos, basada en disciplinas compartimentadas, una marca de identidad. Ésta se refleja, a su vez, en la organización del trabajo docente (por módulos u horas cátedra) y en su formación (disciplinar), y juntas conforman un núcleo duro que está fuertemente arraigado en la cultura escolar (Terigi, 2008).

Como expresión del consenso acerca de la necesidad de transformar los centros educativos de nivel secundario (EID), las propuestas de introducir instancias de enseñanza interdisciplinaria en su currículum abundan entre las iniciativas de reforma federales y subnacionales. Si bien la interdisciplinariedad en la enseñanza no designa una novedad pedagógica, se la promueve desde los enunciados sobre la importancia de la educación centrada en el alumnado, como parte de preocupaciones por la justicia social, y ha recobrado fuerza especialmente con los discursos acerca de la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos propios del siglo XXI (Pountney y McPhail, 2017).

Tanto la interdisciplinariedad como la enseñanza interdisciplinaria han sido objeto de desarrollos conceptuales, discusiones teóricas y trabajos empíricos a lo largo de la historia del conocimiento, aunque el tema ha recobrado especial impulso a partir de 1971 a través de la OCDE (Klein, 1990; Chettiparamb, 2007). En este trabajo distinguimos, con Lenoir (1997), entre la interdisciplinariedad científica y la escolar, para concentrarnos en esta última. Adoptamos la conceptualización propuesta por Lenoir como definición teórica de la EID: “la interrelación entre dos o más disciplinas escolares ejercida a nivel curricular, didáctico y pedagógico, que resulta en el establecimiento de vínculos de complementariedad, cooperación, interpenetración, o acciones recíprocas entre diversos aspectos del currículum (asignaturas, conceptos, metodologías de aprendizaje, habilidades técnicas) con el fin de promover la integración del aprendizaje y el conocimiento por parte de los estudiantes” (1997, p. 105, la traducción es nuestra).

En el presente artículo presentamos resultados de la etapa exploratoria de una investigación que busca estudiar la puesta en acto de la enseñanza interdisciplinaria (EID) en el terreno escolar en la Ciudad de Buenos Aires. Desde una tradición interpretativa, la investigación marco intenta comprender los modos en que los actores escolares *hacen* la EID, tanto dentro como fuera de la situación de clase. Para ello, indaga sobre la implementación de espacios curriculares integrados en centros educativos públicos de nivel secundario afectados a una iniciativa (“Secundaria del Futuro”) que, entre otras modificaciones, introduce dentro de la grilla horaria un conjunto de espacios curriculares interdisciplinarios (“espacios EID”, en adelante), que definimos operacionalmente como aquellos que buscan articular contenidos de más de una asignatura disciplinar y en los que dos o más docentes concurren de distintas asignaturas disciplinares en la situación de enseñanza.

Concretamente, se analizan aquí los datos recogidos en una serie de entrevistas realizadas con docentes de espacios EID en centros de nivel secundario. Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿De qué modos interpreta el profesorado el mandato de la EID y qué significados compartidos se ponen en juego en ese proceso?

¿De qué modo se relacionan estos significados con las construcciones didácticas que refieren realizar a propósito de la EID? Y ¿de qué modos significan los profesores las construcciones curriculares realizadas en nombre de la EID?

2. Antecedentes

Los antecedentes de investigación internacionales sobre la enseñanza interdisciplinaria en el nivel secundario se concentran en países de habla inglesa y francesa, y abordan algunos ejes temáticos recurrentes. Un primer grupo analiza las propuestas de enseñanza en sí mismas, aplicando o desarrollando distintas versiones de un *continuum* de niveles de integración de las disciplinas para describirlas en su estructura curricular y, en algunos casos, en su especificidad didáctica (Woodbury, 1998; Boix et al., 2000; Applebee et al., 2007; Clausen y Drake, 2010; Baillat y Niclot, 2010).

Otro grupo de estudios coloca el foco en los estudiantes, con preguntas de investigación acerca de sus niveles de aprendizaje o comprensión adquiridos (Miller, 1997; Budgen et al., 2001), así como de otros resultados como el interés, la motivación y la participación (Levstik, 1986).

Las investigaciones pertenecientes a un tercer grupo de estudios adoptan un tenor más explicativo, buscando identificar aquellos factores que condicionan la puesta en acto de la enseñanza interdisciplinaria, como el tiempo, la formación de los docentes, el acompañamiento de los equipos directivos, entre otros (Probart et al., 1997; Howe y Bell, 1998; Rodríguez y Miñana, 2010).

Finalmente, otro grupo importante de estudios coloca el foco en el profesorado, desde una preocupación por el modo en que la enseñanza interdisciplinaria moviliza aspectos subjetivos e inter-subjetivos del trabajo de profesores mayormente formados en conocimientos disciplinares. Indagan sobre sus percepciones acerca de las conexiones entre las disciplinas y el propósito de su tarea en general (Yates, 1990; Naidoo, 2010; Lam et al., 2013; Hasni et al., 2015); así como sobre sus experiencias en procesos colectivos de planificación y enseñanza (Gunn y King, 2003; Shibley, 2006; Havnes, 2009; Baillat et al., 2010; Pharo et al., 2014).

Ante la escasez de estudios sobre la temática en el contexto argentino, adoptamos un enfoque exploratorio que busca obtener una descripción de la puesta en acto de la EID atravesando los distintos ejes temáticos mencionados. En este artículo en particular, buscamos enriquecer el corpus de estudios pertenecientes al primero y al cuarto grupo, puesto que nos aproximamos a la comprensión de las construcciones curriculares y didácticas que hacen a la EID, desde la perspectiva del profesorado.

3. Marco teórico

Los aportes teóricos que conjugamos con el fin de alcanzar los objetivos de la investigación tienen como base una sensibilidad general inspirada en la perspectiva de la Teoría del Actor-Red (TAR) (Latour, 2008; Law, 1992). Partimos de un escepticismo hacia las grandes explicaciones sobre lo social (Baiocchi et al, 2013), que sugiere reemplazarlas por la tarea de “reensamblar lo social”, dando cuenta de la existencia de los fenómenos de modo *performativo* antes que *ostensivo*. Es decir, buscamos, a través de la investigación empírica, rastrear los elementos que se ensamblan en la puesta en acto de la EID, y de ese modo la *hacen*.

Esta aproximación general al conocimiento de lo social resulta especialmente fértil para abordar un objeto como la EID en el nivel secundario. Esta apertura se revela esencial a la hora de estudiar un objeto “escurridizo”, en tanto su especificidad radica en parte en su pretensión de ruptura con distintos límites naturalizados del funcionamiento escolar: la organización de los conocimientos, de los tiempos y espacios, de los agrupamientos entre estudiantes, del trabajo docente y del liderazgo pedagógico, por solo mencionar algunos.

Desde esta sensibilidad como punto de partida, definimos a la “puesta en acto” como objeto de estudio siguiendo la propuesta de [Ball et al. \(2012\)](#), que proponen un enfoque superior de los estudios sobre la “implementación” de las políticas, buscando así alejarse de análisis normativos que intentan verificar la correspondencia entre lo que sucede en los centros educativos y lo que la política prescribe.

En la “puesta en acto” de las políticas educativas se conjugan “dinámicas contextuales, históricas, psico-sociales en una relación con textos e imperativos para producir acciones y actividades que *son* las políticas” (2012, p. 71, las cursivas son nuestras), que se imbrican en relaciones de poder ya existentes y las modifican (o no). Con este foco en la indagación de fenómenos del orden del *hacer*, los aportes de Ball y sus colegas llevan la sensibilidad performativa de la TAR al estudio específico del espacio escolar.

Así, en línea con lo propuesto por los autores, buscamos dar cuenta de ese *trabajo creativo* llevado adelante por los actores escolares en diálogo con el imperativo de la EID en sus realidades situadas. En efecto, entendemos que hay en las prácticas de enseñanza, núcleo central de nuestro objeto de estudio, algo del orden de la creación. Nuestro trabajo entiende, con [Falconi \(2015\)](#), que en las prácticas de enseñanza hay algo que se resuelve, que se gestiona, que se tramita: en otras palabras, hay una construcción. Con fines meramente analíticos e inspirándonos en los antecedentes de investigación, identificamos dos grandes dimensiones de esas construcciones: la curricular, en tanto expresión de la selección y secuenciación de conocimientos imbricados en la propuesta de enseñanza; y la didáctica, en tanto conjunto de actividades propuestas para la enseñanza de esos conocimientos.

En particular, en este artículo buscaremos aproximarnos al conocimiento de los procesos interpretativos que llevan adelante, en torno a la EID, los docentes en tanto actores protagónicos de su puesta en acto.

El foco sobre objetos de esta naturaleza invita a incorporar los aportes de las micro-sociologías de la cognición y la interacción social como hilos del entramado teórico que venimos describiendo. De hecho, es posible justificar la preocupación específica de este artículo a partir del supuesto –propio del interaccionismo simbólico de [Blumer \(1982\)](#)– de que las acciones que llevan adelante como parte de ese trabajo creativo se definen según los significados que éstos le asignan a la misma EID, y de que éstos se negocian y modifican a través de los mismos procesos de interpretación. Junto a Blumer, la fenomenología de [Schutz \(1974\)](#) comparte con nosotros la sensibilidad pragmática propia de la TAR y proporciona un lenguaje de descripción sensible a la particularidad de los procesos de construcción simbólica como objetos de estudio. Entendemos a la puesta en acto de la EID como un microorden que resulta de la intersección dinámica entre los proyectos subjetivos de los distintos actores escolares y la comprensión que

estos desarrollan acerca de los objetos a los que le dan relevancia. Buscaremos dar cuenta de esta comprensión identificando los procesos de tipificación que los docentes llevan adelante al interpretar su tarea en torno a la EID, identificando los modos en que despliegan parte de su “stock de conocimiento disponible a mano” a la hora de tipificar. Los entenderemos como lectores de un mandato, y por ende como sitios de producción de significados en torno a él (Ball et al., 2012); y constructores activos de configuraciones curriculares y pedagógicas específicas como respuesta a ello.

De este modo, con este artículo contribuimos con el re-ensamblaje de la red de significados inmiscuidos en la puesta en acto de la EID, dando cuenta de los modos en que las construcciones curriculares y didácticas realizadas por los docentes como respuesta al imperativo de la EID cobran sentido en diálogo con un conjunto de condiciones materiales y simbólicas, algunas situacionales y otras inscriptas en la larga duración de las culturas escolares (Chartier, 2002).

4. Metodología

Presentamos los resultados de una investigación de tipo exploratorio realizada a través de técnicas etnográficas. En particular, analizamos un corpus de diez entrevistas semi-estructuradas, realizadas entre julio y agosto de 2020 como parte de la instancia exploratoria de nuestra investigación. Entrevistamos a docentes que estuvieran o hubieran estado al frente de espacios curriculares interdisciplinarios en centros educativos de nivel secundario de gestión estatal bajo el programa “Secundaria del Futuro”, de la Ciudad de Buenos Aires. Se los interrogó con preguntas amplias sobre un conjunto diverso de dimensiones que buscaron atender a los distintos ejes abordados por las investigaciones antecedentes: el currículum del espacio EID, las estrategias pedagógicas desplegadas allí, las instancias de planificación entre docentes, y las percepciones acerca de los aportes o desventajas que los docentes atribuían a estos espacios. De este modo, la unidad de análisis fueron las declaraciones orales de los docentes.

En esta instancia exploratoria, los entrevistados fueron seleccionados mediante la técnica “bola de nieve”, partiendo de dos docentes a quienes accedimos por la vía de conocidos. Quedó conformado un grupo de entrevistados que se desempeñan en tres centros educativos distintos, que en conjunto están a cargo de una diversidad de asignaturas, y que participan de espacios correspondientes a áreas curriculares también diversas, e incluso de espacios que combinan áreas.

Debido al aislamiento social preventivo y obligatorio que regía (a propósito de la pandemia de la covid-19) al momento de ser realizadas las entrevistas, y también aprovechando la familiaridad que los docentes habían adquirido con el *software* correspondiente, las entrevistas se realizaron por videollamada. Solo en un caso (Raquel) la entrevista se condujo por vía telefónica. En la mayoría de los casos se contó con buenos niveles de conexión que permitieron alcanzar una comunicación fluida, y se logró acceder a elementos de la comunicación no verbal (como gestos y otras expresiones faciales) de modo que el medio por el que se realizaron las entrevistas no redundó en mayores limitaciones.

Con autorización de los entrevistados y habiendo garantizado su anonimato, las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Sobre los datos registrados se llevó adelante un proceso de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), asistido por el *software* Atlas.ti (versión 7.5.4), basado en la comparación constante entre distintas porciones de las transcripciones, entre distintos casos, centros educativos y disciplinas involucradas. Así se generaron primeros conjuntos de códigos muy cercanos a los datos, procurando resumirlos, describirlos, definirlos, recuperando en el proceso las categorías nativas que fueran apareciendo como significativas para comprender nuestro objeto de estudio, a modo de códigos *in vivo*. A esto le siguieron instancias sucesivas e iterativas de “limpieza” de códigos, mediante su agrupamiento y clasificación. Tras estos procesamientos, teniendo en cuenta las preguntas que orientan este artículo, se seleccionaron los fragmentos vinculados a los siguientes tres tópicos:

1. Los modos en los que los docentes definen en qué consisten los espacios EID (familia de códigos “Definición espacio EID”).
2. Las relaciones que establecen entre estas definiciones y las construcciones didácticas que realizan o se espera que realicen en el marco de esos espacios (familia de códigos “Construcciones didácticas”).
3. Los modos en los que dan cuenta de las relaciones que construyen entre las distintas asignaturas disciplinares en los espacios EID (familia de códigos “Construcciones curriculares”).

Sobre esta selección temática se realizó una segunda ronda de codificación abierta y axial, que buscó identificar significados recurrentes como tarea central hacia el logro de los objetivos propuestos.

4.1 Acerca de la selección de los casos

Para la selección de las personas entrevistadas, se buscó que se desempeñaran en centros educativos afectados al programa “Secundaria del Futuro” (SF). SF es una iniciativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que introduce modificaciones en el régimen de evaluación y calificación, en la organización curricular de la enseñanza, y provee equipamiento mobiliario y tecnológico. En lo que respecta a la organización curricular, se introducen espacios de articulación entre disciplinas que involucran el trabajo conjunto y simultáneo de docentes de distintas asignaturas.

Para el desarrollo de cada espacio areal, SF asigna dos horas adicionales a cada docente involucrado, destinadas a la planificación conjunta. También se añade una hora por cada sección de primer año en la que se desempeñe cada profesor, con el fin de que pueda compartir la enseñanza con otro docente. En la práctica, esto deriva en una modificación de la caja curricular de los primeros años del nivel, donde las asignaturas con más carga horaria “resignan” una hora cátedra en la que el mismo docente desarrolla el proyecto integrado junto a docentes de otras áreas. El ejemplo de distribución horaria brindado por Austral et al. (2019) ilustra este punto (tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de distribución horaria de espacios curriculares en una sección de primer año de un centro educativo con Secundaria del Futuro

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°	Educación Tecnológica	Matemática / Biología	Formación Ética y Ciudadana	Biología	Lengua adicional
2°	Educación Tecnológica	Biología / Matemática	Formación Ética y Ciudadana	Matemática	Lengua adicional
3°	Matemática	Lengua y Literatura / Lengua adicional / Educación Tecnológica	Historia	Geografía	Lengua y Literatura
4°	Geografía, Historia / Formación Ética y Ciudadana	Artes / Lengua adicional / Educación Tecnológica	Historia	Lengua adicional	Lengua y Literatura
5°	Geografía, Historia / Formación Ética y Ciudadana	Artes	Matemática	Lengua adicional	Espacio de Definición Institucional
6°	Historia / Formación Ética y Ciudadana	Artes / Lengua adicional	Matemática	Lengua y Literatura	Biología
7°	Historia / Formación Ética y Ciudadana	Espacio de Definición Institucional	Tutoría	Lengua y Literatura	Biología
Ciencias Sociales y Humanidades					
Ciencias Exactas y Naturales					
Comunicación y Expresión					

Fuente: extraído de Austral et al. (2019, p. 91).

La introducción de estos espacios y tiempos supone la construcción colegiada de propuestas de enseñanza interdisciplinaria. Esto implica desarrollar conjuntamente la planificación de la enseñanza. A su vez, el trabajo integrado entre asignaturas supone el trabajo en parejas o grupos pedagógicos en la enseñanza frente a alumnos, así como la construcción de criterios compartidos para la evaluación y calificación. Así, tal como concluyen Austral et al. (2019), con la introducción de estos espacios interdisciplinarios, la SF interpela significativamente la dimensión del trabajo docente.

5. Resultados

En este apartado presentamos los resultados organizados en los tres ejes temáticos que fueron enumerados en la sección metodológica.

5.1 La definición del espacio EID: significados en torno al imperativo de enseñar interdisciplinariamente

Al ser consultados por la naturaleza del espacio EID del que participan, de modo recurrente los entrevistados lo definen como un “proyecto”. La palabra aparece en sus testimonios como núcleo central de la respuesta ante la pregunta por aquello

que define lo que sucede en el espacio EID. Al nombrarlo, los docentes asumen que entre la entrevistadora y ellos media un entendimiento común en torno a lo que significa. Ahora bien, ¿qué entienden los docentes por “proyecto”? ¿Qué atributos le asignan en particular cuando se trata de un proyecto interdisciplinario? Mediante las entrevistas fue posible identificar cuatro cualidades principales, que recuperamos a continuación.

En primer lugar, es compartida la idea de que estos proyectos deben recuperar e interrelacionar parte de los contenidos curriculares establecidos para las asignaturas que cada espacio interdisciplinario reúne. El proyecto debe surgir de la “unificación” de estos contenidos (y del trabajo conjunto de los docentes a cargo de las asignaturas que los contienen):

“Nos juntamos los profes que tenemos en este caso escuela del futuro en segundo año para ver el programa tanto de Matemáticas como de Biología. Y ahí ver qué es lo que podemos unificar.” (Natalia)

Más allá de este criterio general, no hay especificaciones curriculares puntuales para estos espacios, y es en ese sentido que los docentes identifican la posibilidad de ejercer la “libertad de cátedra” a la hora de construir el proyecto:

“Desde el Ministerio nunca nos dijeron hacia dónde tenía que ir ese proyecto. Nos han dado la libertad de cátedra, nos han dicho ‘ustedes ármenlo como ustedes quieran’. Obviamente siempre relacionado a los diseños curriculares de sus materias y de ciencias sociales” (Fernando).

Así, se abre un espacio para el trabajo creativo, para la producción original por parte de los docentes de una propuesta pedagógico-curricular específica a ser desarrollada en el espacio EID. De hecho, en sus testimonios los docentes dan cuenta de un trabajo, de un esfuerzo realizado colectivamente para la construcción de esos proyectos, que no venían dados o prescritos desde la política educativa.

En algunos casos, como segunda cualidad asociada a la idea de “proyecto”, se lo considera como una propuesta especialmente orientada hacia el alumnado. Decimos “especialmente” porque llama la atención que los docentes expliciten los destinatarios del proyecto a la hora de explicarlo (*“se juntan tres o cuatro docentes (...) para planificar algo en conjunto para los chicos”*, explicaba Cecilia), cuando es claro que todas las acciones de enseñanza que tienen lugar en el centro educativo están destinadas al alumnado. En el caso del proyecto, aparece un énfasis especial por lograr “enriquecer” al alumnado (*“algo que pueda enriquecer a esos alumnos de primer año”*, en palabras de Cecilia), interesarlo (*“nos tuvimos que poner a pensar cómo lo íbamos a llevar a cabo, y cómo íbamos a hacer que esto fuese de interés y funcione”*, según Alicia), e incluso entretenerlo, divertirlo o al menos no aburrirlo (*“nos costó a nosotros pensar qué proyecto puede ser rico para que el alumno no se aburra”*, decía Cecilia).

En tercer lugar, y en línea con esta necesidad de ofrecer a los estudiantes una experiencia significativa, en el plano didáctico el proyecto se asocia a pedagogías activas, propuestas de enseñanza centradas en el alumnado, que demandan de su parte un rol activo e incluso protagónico. Se basa en actividades que invitan al intercambio, a la discusión y a la producción, mayormente grupal. Así, la EID es entendida como algo atípico, disruptivo, poco convencional; en definitiva, como algo “otro” que la clase tradicional. Así lo expresaba una docente:

“Que no sea el típico encuentro de la clase de matemática o de la clase de biología... Para eso era clave darle otra impronta, otro formato, otra propuesta, otro clima...” (Alicia)

“Es un espacio de intercambio, que es mucho más flexible, que rompe con esa estructura del docente-alumno de la cátedra acartonada, con lo cual ahí se genera otro vínculo.” (Alicia)

En línea con su definición por oposición a la clase tradicional, es un espacio que desplaza el protagonismo desde el profesorado hacia el alumnado. En palabras de Alicia, está pensado como un espacio donde *“ellos sean en realidad los que trabajan y nosotros moderar [sic] ese trabajo, motivarlos, ordenarlos, guiarlos... Pero en realidad los protagonistas tienen que ser ellos, y nosotros ser el modelo de acción a seguir”*. Asimismo, se trata de un espacio en el que predominan las actividades prácticas (según Camila, *“terminó estableciéndose que era mejor, digamos, más bien un trabajo práctico con los alumnos, que la teoría”*); el trabajo grupal por sobre el individual. Por todas estas características, los espacios EID son calificados como más “relajados”, menos “estructurados”, y a la hora de evaluar adoptan una modalidad más “liviana” que en las asignaturas disciplinares, en palabras de los propios docentes:

“Siempre es en base de evaluar en conjunto, ya sea con trabajitos o participación en clase desde este lado, es más light. Pero no deja de ser una materia importante.” (Natalia).

De este modo, en torno a la dimensión didáctica, se ponen en juego en la palabra docente pares dicotómicos de significados que funcionan marcando una distancia con la didáctica que predomina en los espacios curriculares tradicionales. Los espacios EID se identifican con clases disruptivas antes que con la “clase tradicional”; con la enseñanza de habilidades antes que de contenidos; con el protagonismo estudiantil antes que con el protagonismo docente; con el trabajo práctico antes que con el contenido teórico; con el trabajo grupal antes que con el individual; con un ambiente de clase “relajado” antes que estructurado; y con prácticas de evaluación cercanas a la concepción de evaluación formativa, basada en trabajos, antes que con una basada en exámenes.

Asimismo, en dos de los tres espacios curriculares indagados, el rol activo asignado al alumnado se ve reflejado en el diseño de una consigna final orientada al desarrollo de un producto específico en torno al cual se pretende que el alumnado integre los aprendizajes construidos en el camino. En el caso del espacio de Matemática y Biología del centro B, el proyecto culmina con la realización de una campaña de prevención del Dengue; y en el caso del espacio de Ciencias Sociales en el centro C, se convocó a los estudiantes a realizar una huerta hidropónica.

Retomando estos significados referidos al plano de la didáctica, aparece en algunos testimonios la idea del “taller” o del “formato taller”, que pareciera condensar estos atributos:

“En realidad tratamos de que sea un taller, no una clase convencional. Entonces, se entiende que en un taller jugamos todos, sobre todo los alumnos.” (Graciela, el subrayado indica una entonación enfática)

Las ideas de “proyecto” y, en menor medida, “taller” parecieran estar condensando un conjunto de significados que permiten pensarlos, desde el lenguaje fenomenológico, como aquellos “tipos” o “clases” que los docentes están utilizando para dar sentido al mandato de la EID. Estos significantes forman parte del *stock* o inventario de conocimientos compartidos dentro de la comunidad educativa que éstos utilizan para comprender y organizar sus prácticas. Se trata de constructos de uso frecuente en el ámbito educativo en general, y en el escolar en particular; polisémicos en el sentido de que en la práctica encierran propuestas pedagógicas de muy diverso tipo, pero ciertamente asociados a una propuesta de ruptura con lo que se entiende por formato tradicional de asignatura y de clase, tal como puede verse en los testimonios analizados.

5.2 Nuevas condiciones para la construcción didáctica

Como fuera abordado en el apartado anterior, buena parte de las cualidades que los docentes asocian al “proyecto” y el “taller” aluden a rasgos propios de la dimensión didáctica –es decir, aquella que describe los modos de enseñar. En este apartado intentaremos trazar las conexiones que los docentes establecen entre esas construcciones didácticas “otras” –en el sentido de que se presentan como distintas de las que tienen lugar en las asignaturas disciplinares– y las condiciones materiales y simbólicas que rigen en torno a los espacios EID. Así buscamos explorar la medida y las formas en que estas condiciones forman parte de la red de puesta en acto de la EID tal como la perciben los docentes.

Las configuraciones didácticas que los docentes construyen para darles vida a los “proyectos” se presentan, en algunos casos, como respuestas a mandatos propios de la política educativa. Carina indicaba que “*se pide* que la metodología sea grupal”, y Camila mencionaba tener la *directiva* de que el espacio sea más “flexible” y “dinámico”. Así, los imperativos explícitos de la SF forman parte del ensamblaje que estudiamos.

Otros docentes, como Fernando, explícitamente rechazan haber recibido ese tipo de directivas, y en cambio reconocen que la “relajación” del espacio viene dada casi por añadidura, a partir de su configuración multi-profesoral y de la ausencia de una prescripción curricular explícita:

[Ante la pregunta por la medida en que el tipo de actividades trabajadas en EID difiere de aquellas de la asignatura disciplinar] *“En mi caso sí. Es un poco distinto (...) lo que realmente cambia es que te juntás con otro profesor que tiene una forma de dar la clase muy distinta. No es que la institución te diga ‘tenés que cambiar la forma de dar la clase para estas horas’. Obviamente que siempre se pide que sean trabajos prácticos, que se den las herramientas al chico para... bueno, lo que se exige siempre. Pero no algo distinto a lo que se exige desde la pedagogía.”* (Fernando)

A partir de esto es posible pensar que, a partir de la introducción de la EID, la correspondencia entre los contenidos disciplinares, la especialidad disciplinar del docente y bloque horario de la asignatura –que es constitutiva del formato del nivel secundario (Terigi, 2008)– se resquebraja y abre un lugar para hacer más de eso “que se exige desde la pedagogía” (en palabras de Fernando). En efecto, pareciera ser difícil de concretar en las asignaturas tradicionales a causa de las prescripciones curriculares que definen los contenidos que deberían abordarse en cada una.

Con la EID, esta dificultad pareciera agudizarse en algunas asignaturas y desaparecer en otras. Los espacios EID se abren paso dentro del ya tupido conjunto de casilleros hora-asignatura, y esto implica un doble desplazamiento. Por un lado, algunas asignaturas pierden horas y, con ello, sus docentes reciben la presión de “comprimir” los contenidos curriculares y cubrirlos en un lapso de tiempo menor, o bien de repartirlos entre lo trabajado en la asignatura y en el espacio EID:

“Es demasiado que el proyecto ocupe dos horas por semana. Los programas, las currículas que te mandan del Gobierno de la Ciudad, son muy ambiciosas”
(Carina)

Por otro lado, y rozando lo paradójico, para algunos docentes, la introducción de un espacio curricular prácticamente “en blanco” en términos de prescripción curricular habilita un movimiento contrario, de *descompresión*. Se abre paso un espacio liberado, menos reglado, donde, por fin, es posible hacer “lo que se exige desde la pedagogía”. Es posible pensar una propuesta más “relajada”, libre de la presión por la cobertura de los programas, que se tome el tiempo necesario para generar actividades correspondientes a ese “otro” formato en el que el alumno ocupa un lugar más protagónico. En efecto, a esto mismo apunta Fernando en otro fragmento de la entrevista:

“Son un poco más relajados [los espacios EID]. Porque muchas veces los docentes lo que tenemos es que miramos el diseño curricular y vamos corriendo un poco, “uh, cómo nos falta para terminar el diseño curricular” y nos apuramos. Estos son espacios donde uno se pone más tranquilo. Dice “bueno, los contenidos los doy en mi hora, y bueno, acá puedo relajarme un poco más, debatir”. No es que en mi materia no lo haga. Pero este es un espacio que se presta totalmente para eso.” (Fernando)

La cita expone una tensión entre la necesidad de cubrir los contenidos prescriptos y el mandato pedagógico de proponer actividades centradas en el alumnado, en este caso ejemplificadas con la idea de “debatir” como un tipo de consigna que habilita la puesta en juego de las opiniones de los estudiantes y que permite abordar en profundidad la temática objeto de debate. Desde la perspectiva de Fernando, la EID pareciera habilitar un espacio de descompresión en términos de los contenidos que deben ser abordados: si bien deben interrelacionarse tópicos correspondientes a las asignaturas involucradas, no hay referencias acerca de la extensión de ese listado de tópicos y por ello se abre lugar a la “relajación”.

Así, esta suerte de “liberación prescriptiva” (expresión intencionalmente oximorónica) que tiene lugar en torno a los espacios EID es una de las condiciones que habilitan unas “otras” construcciones didácticas por parte de los docentes, no necesariamente nuevas pero sí más presentes en este tipo de espacios curriculares. Esto da cuenta del poder que tiene el compuesto *contenido disciplinar-docente especialista-bloque horario* a la hora de organizar lo que sucede en la escuela secundaria. Desde este esquema, el saber ocupa lugar, y un lugar muy específico del que el docente especialista es casi “dueño”. La EID rompe con ello y abre nuevos lugares para nuevas construcciones.

Éstas, a su vez, toman forma en diálogo con otros elementos que hacen a la “red” de puesta en acto de la EID, que ameritan ser explorados en profundidad en futuras investigaciones. Las entrevistas permiten advertir un conjunto de objetos “prominenciados” –nos apoyamos en la terminología fenomenológica– por los docentes

que permiten comprender el micromundo de prácticas EID: entre ellos, la presencia de otros colegas docentes, la disponibilidad de tiempo para la planificación entre colegas, el conjunto de recursos tecnológicos puestos a disposición por la SF, el rol directivo y la función de apoyo tecno-pedagógica que cumplen los referentes introducidos por la SF.

5.3 Los contenidos de la EID: acerca de las construcciones curriculares de los equipos docentes

La ausencia de un currículum prescripto hace de los espacios EID un sitio para la construcción no sólo didáctica sino también curricular, pues la participación en estos espacios implica para los docentes la tarea de seleccionar e interrelacionar contenidos de sus asignaturas disciplinares en diálogo con otros colegas, condensándolos en un "proyecto" interdisciplinario.

Las descripciones que los docentes elaboran para dar cuenta de sus construcciones curriculares permiten acceder a algunos significados compartidos a través de los cuales se tramitan a diario estas tareas. Ambas tareas resultan novedosas para los docentes, cuya formación es mono-disciplinar y que pocas veces antes han tenido la potestad de definir qué enseñar en un espacio curricular.

El lenguaje metafórico es un recurso recurrente en estos relatos descriptivos. Una de las metáforas más frecuentes intenta dar cuenta del predominio que a veces se da por parte de alguna asignatura, y para ello asemeja la tarea compartida entre docentes a la de un equipo de trabajo donde un líder "comanda" la tarea de todos, o a la de un conjunto musical donde un integrante "lleva el ritmo" y otros se "acoplan", "aportan":

"Mirá, la verdad que... a veces lleva más el ritmo una que otra. Hace dos años llevaba en primer año el ritmo Geografía, pero por los temas que abarca Geografía y por la base de nuestro proyecto en sí." (Cecilia)

"Y esto lo hacíamos, y el de Matemáticas se acoplaba a la propuesta que hacía Biología en general (...). Y en base a eso ellos podían avanzar atrás de nosotros, pero siempre sentimos que nosotros éramos la base para matemática." (Natalia)

En esta última cita aparece la idea de una asignatura como "base" o "plataforma" que sirve de "apoyo" para que se incorporen contenidos propios de otra asignatura. Se trata de otra imagen recurrente:

"Mi materia es el apoyo de todas. Porque nosotros vemos la transformación del espacio y la transformación que realizó el hombre en el espacio. Y bueno, sin el espacio no hay ningún tipo de transformación. Entonces pasó a ser la base del proyecto." (Carina)

Otra metáfora frecuente, que aparece asociada al rol que cumple la Matemática, es la idea de "herramienta". En el espacio de Matemática y Biología del centro A se la concibe como un recurso, un medio que "ayuda" al trabajo con determinados temas. En contraposición, la "materia prima" sobre la cual se aplica esa herramienta sería la biología, dado que el tema escogido para el desarrollo del proyecto es la enfermedad del Dengue:

"La Biología para la prevención, el conocimiento de la enfermedad, de los síntomas; y la Matemática como recurso y herramienta de todas las áreas, ayudando a la interpretación de gráficos, el estudio estadístico de la enfermedad." (Alicia)

Con distintas figuras metafóricas, estos relatos transmiten la idea de que, en estos espacios areales, una de las asignaturas tiende a ocupar un rol primario en el proyecto; y la otra uno secundario, vinculado al apoyo, el soporte o el complemento. En el relato de los docentes, la distribución y definición de los roles se define como algo que se “va dando”, a medida que se “van acomodando”, dando cuenta de un proceso de negociación constante en torno a esos roles que se va construyendo al andar.

En el caso del espacio de Matemática y Biología del centro B, la docente lo atribuye a cualidades ligadas a las disposiciones personales, a la “subjetividad” de las docentes a cargo.

“A veces, había que ponerse de acuerdo y ponerse firme porque [las profesoras de Matemática] no querían nunca llevar adelante la clase, porque les parecía que era, que ellas no sabían de Biología (...). Acá viene mucho la subjetividad y de cada uno, porque la misma clase con otra compañera es completamente distinta” (Graciela)

A diferencia del ejemplo anterior, en el caso de Graciela la alternancia de los roles se describe como un proceso más tenso, que exige vencer resistencias de algunos docentes:

“Tratamos de alternar un poco, porque siempre nos tocaba a las de Biología, ¿viste? Porque parecía que el proyecto era de Biología y las de Matemática tocaban de oído, nada más, o sea, un poquitito: ‘Ay, ¿y yo qué puedo aportar?’, dice siempre las de matemáticas. Todo, imagínate que la Matemática está en todo. Pero los de Matemáticas se resisten, entonces los que llevábamos la mayoría de las clases, eran las profesoras de Biología” (Graciela).

En lo respectivo al espacio de Comunicación y Expresión, también en el centro A, entrevistamos a una docente que todavía no encontraba el modo de integrar los contenidos de su asignatura (Francés) en el espacio EID. Hablaba entonces de su intento de realizar pequeños aportes, recurriendo a la imagen de introducir “bocadillos” en el desarrollo de las clases planificadas y protagonizadas por otras asignaturas:

“Yo con idioma no encuentro, hasta ahora, qué poner. ¿Viste? Por ahí, la única forma en que puedo llegar, digamos, a poner un bocadillo, es poniendo nombres de músicos, deportistas, qué se yo, y pedirles que pongan la palabra en francés, si es músico, si es pintor, si es escritor.” (Silvia)

En este caso, la dificultad se atribuye a la naturaleza de la asignatura en cuestión (lengua francesa), que se considera difícil de integrar con las demás. Agregaba Silvia: *“Con idioma es re difícil. O sea, las demás áreas por ahí es más fácil que se puedan plasmar. Pero idioma yo todavía no encontré [la forma de hacerlo]”.*

6. Conclusiones

El recorrido por los datos que aquí presentamos permitió identificar algunos de los componentes que hacen a la red de puesta en acto de la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria. Los enumeramos a continuación.

En primer lugar, el “proyecto” apareció como término que anuda un conjunto de significados disponibles en el inventario de conocimientos compartidos por los docentes y, con ello, revela las conexiones que establecen entre distintos elementos de la realidad escolar para poner en acto la EID. Entre estos elementos se encuentran

los contenidos de las asignaturas disciplinares como sustrato de la “unificación” que el proyecto debe condensar; los estudiantes como destinatarios y depositarios del sentido de los proyectos construidos; y las construcciones didácticas vinculadas a las pedagogías activas o el “formato taller”, que se distancian de todo otro conjunto de significados asociados con la “clase tradicional”.

En segundo lugar, es posible interpretar estas construcciones didácticas a partir de su relación con un conjunto de condiciones materiales y simbólicas que la introducción de la EID genera o acentúa. Entre ellas, exploramos en particular el resquebrajamiento del arraigado triángulo *contenidos disciplinares-docente especialista-bloque horario* de la asignatura como una disrupción que en alguna medida habilita nuevas construcciones didácticas más centradas en el alumnado; aunque es claro que otros elementos componen este conjunto de condiciones prominenciadas por los entrevistados a la hora de dar sentido a las construcciones didácticas de la EID.

En tercer lugar, exploramos los significados que circulan entre los docentes acerca de las construcciones curriculares forjadas a propósito de la EID. Allí identificamos distintos modos de dar cuenta de las relaciones que se logran configurar entre los contenidos de las asignaturas disciplinares. Sobresale en este punto el uso de metáforas para dar cuenta de las relaciones propuestas, que son diversas según la naturaleza de las disciplinas involucradas, las personas participantes, entre otras condiciones que también hacen a la red de puesta en acto de la EID y que será necesario continuar explorando.

7. Discusión

Esta aproximación al campo permite pensar que la EID no es algo nuevo para los actores escolares, no cae en un vacío ni se inserta en las realidades escolares de modo mecánico y ascético. Por el contrario, llega y es interpretada desde significados conocidos, imbricados en el acervo de las culturas escolares e inscriptos en su larga duración (Chartier, 2002; Rockwell, 2010), que orientan un trabajo creativo a partir del cual necesariamente se transforma en otra cosa.

Asu vez, implica una ruptura con estructuras muy arraigadas propias de la matriz escolar. La suspensión de algunas reglas como la prescripción curricular exhaustiva inevitablemente abre un espacio para una construcción, un trabajo, un *hacer* por parte de los docentes, quienes a diario deben resolver las clases frente a la continuidad de la enseñanza, aun cuando ésta se da de formas inimaginadas como mediante la completa virtualidad.

Este trabajo no implica una generación espontánea ni una creación *ex nihilo*. En el plano de lo didáctico, aparece informado por aquello “que se exige desde la pedagogía”. Discursos harto presentes en los textos y orientaciones pedagógicas acerca de la importancia de provocar al alumnado, de colocarlo en un rol activo, de demandar de su parte producciones que impliquen operaciones cognitivas de orden superior en torno de los conocimientos (Barrère, 2004); que de diversas formas llegan a los docentes y forman parte del repertorio de significados del que disponen para actuar frente a estos espacios “liberados” que la EID introduce. Son estos discursos

los que los docentes evocan en sus testimonios al referirse al proyecto, al debate, a la investigación, a los trabajos prácticos, a las producciones tangibles, a la formación en habilidades y a la idea de los estudiantes como protagonistas.

En el plano de la construcción curricular, otra situación pareciera desplegarse. El análisis pone en evidencia la abundancia de las metáforas, figuras retóricas que operan reemplazando los conceptos representados por otros diferentes que guardan con ellos cierta semejanza, para referirse a los modos en los que los docentes articulan o esperan articular los contenidos de las distintas asignaturas involucradas. Cabe preguntarse si, mediante esta operación de reemplazo, las metáforas no aparecen supliendo la ausencia de un lenguaje técnico específico, de índole curricular o epistemológica, que permita describir las relaciones entre las disciplinas que se buscan y que efectivamente se dan. Los docentes despliegan un repertorio tupido cuando se trata de nombrar el formato taller, las propuestas de debate y otras formas didácticas; y por el contrario parecen escasear las categorías análogas correspondientes al campo de la integración curricular. No aparecen distinciones entre la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y otras disciplinariedades que son objeto de discusión en el campo epistemológico; ni sus traducciones curriculares: el currículum correlacionado, compartido o reconstruido (Adler y Flihan, 1997). Nos preguntamos, entonces, ¿qué significados hay disponibles en el repertorio de conocimientos docentes acerca de las relaciones entre las disciplinas? Y ante la ausencia de respuestas evidentes, resulta legítimo interrogarnos: ¿qué discursos hay disponibles desde la epistemología de los conocimientos escolares o los estudios del currículum?

La interdisciplinariedad pareciera presentarse como un objeto amorfo y difuso, de significado escurridizo, susceptible de englobar prácticas y traducciones curriculares muy diversas, que deja librado a las posibilidades docentes la elaboración de construcciones significativas. Ahora bien: ¿toda forma de enseñanza interdisciplinaria es valiosa? ¿Qué debería suceder en un espacio EID para cumplir con los objetivos vinculados a la educación “para el siglo XXI”? Si fuera posible dar respuesta a estas preguntas, cabría enunciar otras tantas para la esfera de la toma de decisiones de política educativa, entre ellas, ¿qué habilidades y conocimientos hace falta garantizar al profesorado para dar lugar a estas formas valiosas de interdisciplinariedad? Son preguntas ineludibles para una agenda de investigación y acción sobre la cuestión de la enseñanza en el nivel secundaria.

Bibliografía

- Adler, M. & Flihan, S. (1997). *The Interdisciplinary Continuum: Reconciling Theory, Research and Practice*. New York.
- Applebee, A. N., Adler, M. & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002–1039.
- Austral, R., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y., & Larripa, S. (2019). Secundaria del Futuro (CABA). En M. Landau, P. Morello, & A. Santos Souza (Eds.), *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas (2017-2018)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Baillat, G. & Niclot, D. (2010). In Search of Interdisciplinarity in Schools in France: From Curriculum to Practice. *Issues in Integrative Studies*, 28, 170-207.
- Baiocchi, G., Graizbord, D. & Rodríguez-Muñiz, M. (2013). Actor-Network Theory and the ethnographic imagination: An exercise in translation. *Qualitative Sociology*, 36(4), 323-341. Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école: Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora.
- Boix, V., Miller, W. C. & Gardner, H. (2000). On Disciplinary Lenses and Interdisciplinary Work. En S. Wineburg & P. Grossman, *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. Teachers College Press.
- Budgen, F., Wallace, J., Rennie, L. & Malone, J. (2001). Teaching and learning in integrated settings. In annual conference of the *Australian Association for Research in Education*, Fremantle, Western Australia.
- Chartier, A. M. (2002). Un dispositivo sin autor. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 3, 1-17.
- Chettiparamb, A. (2007). Interdisciplinarity: A literature review. En *The Interdisciplinary Teaching and Learning Group*.
- Clausen, K. & Drake, S. (s. f.). Interdisciplinary Practices in Ontario Past, Present, and Future. *Issues in Integrative Studies*, 28, 69-108.
- Falconi, O. (2015). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Gunn, J. H. & King, M. B. (2003). Trouble in paradise: Power, conflict, and community in an interdisciplinary teaching team. *Urban Education*, 38(2), 173-195. <https://doi.org/10.1177/0042085902250466>
- Hasni, A., Lenoir, Y., & Froelich, A. (2015). Mandated Interdisciplinarity in Secondary School: The Case of Science, Technology, and Mathematics Teachers in Quebec. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 668.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 155-176. <https://doi.org/10.1080/13540600802661360>
- Howe, A. C., & Bell, J. (1998). Factors Associated with Successful Implementation of Interdisciplinary Curriculum Units. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21(2).
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.
- Lam, C. C., Alviar-Martin, T., Adler, S. A. & Sim, J. B. Y. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education*, 31(1), 23-34.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la Teoría del Actor-Red*. Buenos Aires: Manantial.
- Law, J. (1992). *Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity*. Centre for Science Studies, Lancaster University.
- Lenoir, Y. (1997). Some Interdisciplinary Instructional Models Used in the Primary Grades in Quebec. *Issues in Integrative Studies*, 15, 77-112.
- Levstik, L. S. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.180/00933104.1986.10505508>

- Miller, S. M. (1997). *Making the Paths: Constructing Multicultural Texts and Critical-Narrative Discourse in Literature-History Classes*. National Research Center on English Learning & Achievement, University at Albany.
- Naidoo, D. (2010). Losing the “purity” of subjects? Understanding teachers' perceptions of integrating subjects into learning areas. *Education as Change*, 14(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.518001>
- Pharo, E., Davison, A., McGregor, H., Warr, K. & Brown, P. (2014). Using communities of practice to enhance interdisciplinary teaching: Lessons from four Australian institutions. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 341-354. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832168>
- Pountney, R., & McPhail, G. (2017). Researching the interdisciplinary curriculum: The need for ‘translation devices’. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1068–1082. <https://doi.org/10.1002/berj.3299>
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. E. Elichiry (Ed.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Probart, C., McDonnell, E., Achterberg, C. & Anger, S. (1997). Evaluation of implementation of an interdisciplinary nutrition curriculum in middle schools. *Journal of Nutrition Education*, 29(4), 203-209
- Rodríguez, J. G. y Miñana, C. (2010). Interdisciplinarity and research on local issues in schools. Policies and experiences from Colombia. *Issues in Integrative Studies*, 28, 109-137.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shibley, I. A. (2006). Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, 54(3), 271-274. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.3.271-274>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(15), 63–71.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Buenos Aires: Friederich Ebert Stiftung.
- Woodbury, S. (2010). Rhetoric, Reality, and Possibilities: Interdisciplinary Teaching and Secondary Mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(6), 303-311. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17425.x>
- Yates, J. L. (1990). *Interdisciplinary teaching and academic tasks: The perceptions of secondary school teachers*. The University of Arizona.

Cómo citar en APA:

Sánchez, M. B. (2023). En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 119-135. <https://doi.org/10.35362/rie9215749>