

La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?

Alicia R. W. de Camilloni¹

Resumen

En este artículo se plantea la búsqueda de una respuesta a un interrogante importante en el diseño curricular de las ciencias sociales. En el estudio de la literatura especializada se hallan diversas respuestas y variedad de consideraciones en los terrenos tanto epistemológico cuanto didáctico que se enmarcan en teorías diversas, aunque todas se sustentan en interesantes principios pedagógicos. Se presentan también distintos modelos de diseño que ofrecen diversidad de soluciones con grados de integración progresiva. Se analizan las características de este conjunto de propuestas y los nuevos interrogantes que surgen de ellas. La opción por una única respuesta no parece contar todavía con fundamentación sólida y se sugiere no adoptar una postura restrictiva ni en uno ni en otro sentido y profundizar la construcción de diseños creativos que respondan a los principios de una didáctica rigurosa en la que

Summary

In this paper we look for an answer to an important question about social sciences curricular design. Studying the specialized literature we found different opinions and a significant variety of epistemological considerations as much as didactic ones. These are framed in diverse theories, although all of them are supported by interesting pedagogical principles. Different curricular design models offer diversity of solutions with a progressive integration degree of social disciplines. The characteristics of this set of proposals and the new questions arising from them are analyzed. The choice of an only answer does not seem to have a solid foundation and it is suggested not to assume a restrictive position neither in one nor in another sense and to deepen the construction of creative designs based on the principles of rigorous didactics of social sciences articulated with those of other disciplines.

la didáctica de las ciencias sociales se articule con las de otras disciplinas.

Palabras clave: ciencias sociales - contenido curricular - disciplina - interdisciplina - diseño curricular - formato curricular - integración.

Key words: social sciences - curricular content - discipline - interdiscipline - curriculum design - integration.

Fecha de recepción: 19/06/09
Fecha de aceptación: 03/08/09

La escuela tiene las funciones de asimilación, acumulación, legitimación, reproducción y producción de conocimientos.

La cuestión acerca de si el currículo debe responder a un formato disciplinar o a un formato estructurado en áreas no tiene una respuesta que pueda considerarse fundamentada científicamente.

Uno y otro formato tienen defensores de gran prestigio y detractores de gran reconocimiento académico.

No sólo no existe todavía una única respuesta. Tampoco se puede afirmar cuál es la mejor.

La formación del docente en varias disciplinas no garantiza que pueda integrarlas con fines didácticos.

Las opciones se presentan hoy entre distintas orientaciones: 1. disciplinaria estricta; 2. interdisciplinaria flexible; 3. cruzamiento entre disciplinas y 4. no disciplinaria

La enseñanza disciplinar y la enseñanza interdisciplinar con enfoque socio-cognitivo-constructivista requieren mucha investigación.

Joseph Schwab formuló la siguiente pregunta: «si los objetos de diversas ciencias son diferentes, ¿por qué es tan útil la matemática para la Física?»

En una clase de Literatura, una profesora informa la fecha de nacimiento y muerte de un escritor y pregunta «¿A qué edad falleció?» Un alumno responde: «¡No estamos en clase de matemática, profesora!»

¿Cómo enseñar? ¿Por disciplinas o por áreas? No se puede respon-

der de manera taxativa a esta pregunta. Hay autores muy distinguidos en el campo pedagógico, en el campo de una disciplina o en ambos dominios, que se pronuncian por una u otra solución.

Aristóteles escribe: «la pregunta sobre qué debe ser enseñado no puede ser respondida epistemológicamente. La respuesta se puede encontrar más bien en la política».

François Audigier, a su vez, afirma «La ciencia no nos dice qué hay que enseñar».

Y Steve Fuller, por su parte, sostiene que «las disciplinas no son religiones», «son convenciones sociales».

Sabemos que las decisiones respecto de la organización del conocimiento en el currículo son fundamentales porque determinan el carácter, el peso y la relación que se ha de establecer entre los contenidos. Y esto es así porque los contenidos dependen de cómo y cuándo se enseñan. Bereiter y Scardamaglia (1996, p. 523) afirman que los conocimientos no se deben separar de las estrategias y operaciones cognitivas. El problema que nos planteamos aquí, en consecuencia, es un problema fundamental en lo que respecta a las decisiones sobre la definición de los contenidos de las ciencias sociales. ¿El diseño curricular debe presentarlos en paquetes disciplinarios separados o debe buscar su integración y organizarlos por áreas?

En la búsqueda de una respuesta a esta pregunta, partimos de algunas afirmaciones básicas.

1. Contenido es todo lo que se enseña. Los contenidos son de naturaleza heterogénea. Incluyen informaciones, hábitos, actitudes, valores, estrategias cognitivas, destrezas motrices, etc.
2. Los contenidos son multidimensionales.
3. Como hemos visto, no hay elección posible entre la posesión de información y el dominio de las es-

trategias y operaciones cognitivas. Son indispensables todas ellas.

4. Los contenidos curriculares se definen por la forma en que se enseñan.
5. Las decisiones acerca de cómo se presentan y se organizan los contenidos son fundamentales para la configuración de los aprendizajes de los alumnos.

¿Áreas o disciplinas?

En la literatura pedagógica no hay una única respuesta. Tampoco es concluyente alguna afirmación respecto de cuál es la mejor de las dos formas de organización. Sin embargo, se trata de una decisión muy significativa que incide en la organización curricular, en la organización escolar y en la formación de los profesores.

El curriculum escolar tradicional se ha caracterizado por su fragmentación interna aunque en hubo periodos en los que la unidad se salvaba porque se producía un efecto de cimentación de las partes en la propia cultura, lo que permitía compensar la fragmentación de la formación escolar. En la Paideia griega, por ejemplo, la integración era provista por la cultura. Pero en nuestra época, en nuestra cultura, la diversidad y la fragmentación son características muy fuertes. La pregunta que nos formulamos, entonces, es si es posible y se debe encontrar un contrapeso en el aprendizaje escolar, procurando rescatar o construir relaciones en-

tre segmentos que, con frecuencia, en la cultura social no se encuentran fácilmente e, incluso, dan lugar a oposiciones que parecen insalvables.

Tampoco podemos ignorar que están planteadas también diferencias y aún oposiciones, para algunos autores, entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Hoy es frecuente formular preguntas acerca de qué clase de saber se enseña y se aprende en la escuela. En una primera aproximación, el público interpreta que los saberes que se enseñan en la escuela secundaria son saberes universitarios «aguados», de contenido y rigor disminuidos. Algunos especialistas sostienen hoy que es necesario diferenciar entre saberes «sabios», saberes enseñados y saberes aprendidos (Chevallard, 1997, pp. 16 y ss.). A ellos les respondemos que la diferencia puede surgir de una mirada descriptiva de la realidad escolar pero que desde un punto de vista normativo propio de la didáctica, estas diferencias no se sostienen. No podemos renunciar a enseñar la ciencia en la escuela. La ciencia no es inalcanzable para profesores y alumnos. Es esta una respuesta que comprende a la enseñanza de todas las ciencias y que, en nuestro caso, se refiere particularmente a las ciencias sociales, en las que el profesor, obviamente, no tiene como misión enseñar opiniones sino conocimientos de naturaleza comprometidamente científica, de acuerdo con las peculiares características propias del conocimiento en el campo de lo social.

Estas reflexiones nos conducen a la necesidad de precisar el alcance de la definición del concepto de disciplina, antes de intentar una respuesta a nuestro interrogante inicial.

Enseñar disciplinas

Una disciplina suele ser definida como un campo de conocimiento sistemático que se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento y de justificación, e incluso de aplicación, y con un tipo de discurso que también le es propio. Distintos autores han estudiado al objeto «disciplina» desde diferentes puntos de vista, con una visión puramente epistemológica, pero también con otras miradas, que se centran no sólo en el conocimiento disciplinario sino también en el funcionamiento social de la comunidad que sostiene la disciplina.

Tony Becher (2001), por ejemplo, analiza el campo de las disciplinas poniendo su atención en cinco cuestiones con el propósito de caracterizarlas. En primer lugar, el análisis de las características del dominio de cada una, su naturaleza y contenidos, sus límites, sus relaciones con los campos vecinos y su solidez interna. En segundo término, se ocupa de aspectos epistemológicos tales como el rol que tienen las teorías, la importancia de las técnicas especializadas, de las metodologías cuantitativas y cualitativas y de la modelización, el grado en que se

pueden generalizar los resultados de las investigaciones y la modalidad en la que se infieren y legitiman las conclusiones; pero agrega otros aspectos, relacionados con los anteriores, que son producto del análisis etnográfico de lo que denomina «tribus académicas». En tercer lugar se interesa por los modos de hacer carrera en cada disciplina, los modos de trabajar y progresar, los ritos de iniciación, los saberes explícitos e implícitos, la definición de las especialidades disciplinarias, las diferencias internas y los mecanismos de movilidad entre ellas. En cuarto término estudia los sistemas de prestigio y las recompensas de reconocimiento profesional y académico. Finalmente, en quinto lugar, las características propias del trabajo profesional, las formas de comunicación y publicación, las buenas y malas prácticas, el vocabulario técnico y las jergas disciplinarias.

En el mismo sentido, Ivor Goodson (1984), apoyado en la definición de las profesiones que elaboraron Bucher y Strauss en 1961, señala que «las disciplinas no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones».²

Una discrepancia fuerte se advierte entre quienes piensan, por un lado, que el conocimiento propio de una disciplina es el reflejo de la realidad, por lo que cada disciplina tiene una legitimidad propia que nace de inherente verdad natural, aunque ésta pueda ser concebida como necesariamente parcial y portadora de una carencia esencial. Otros autores, por el con-

trario, ponen el acento en el carácter artificial y construido de manera convencional del conocimiento disciplinario y, como Jencks y Riesman (1962, pp.523-24), definen a la disciplina «como una categoría administrativa».

Steve Fuller (2008, p. 2) sostiene, por ejemplo, que cada disciplina comenzó como un movimiento social, pretendiendo abarcar la totalidad. Pero advierte que luego la institucionalización de las disciplinas las llevó a demarcar sus campos y a aislarse en departamentos, cátedras, revistas y congresos. Immanuel Wallerstein y colaboradores (1996, pp. 19 y ss.) afirman en cambio que las ciencias sociales nacieron de la voluntad de liberalismo de separar los enfoques sobre distintos problemas sociales de modo de hacer neutrales, esto es, de neutralizar los estudios sobre la sociedad. Pero también describen el mismo efecto que habían observado Jencks y Riesman y Fuller como resultado de los procesos de institucionalización en las universidades. Una de las afirmaciones más taxativas, en este sentido, se encuentra en Goodson (1995, p. 40):

La historia de las disciplinas escolares británicas es significativa no sólo por lo que revela acerca de las tendencias burocratizadoras y profesionalizadoras existentes en la educación pública de la era moderna. También es importante porque comparte notables similitudes con la historia social de la psiquiatría. Al comparar las historias del co-

nocimiento curricular y del conocimiento psiquiátrico, se pone de manifiesto que el contexto de la práctica profesional se halla estructurado en ambos casos de formas que fomentan los lazos institucionales con las organizaciones burocráticas cuya hegemonía en la definición del conocimiento valioso resulta difícil de contrarrestar.

Cuando se examina el campo de las disciplinas denominadas ciencias sociales, algunos rasgos se evidencian con claridad. En la estructura organizacional de las ciencias sociales no hay una disciplina que ocupe un lugar central respecto de las otras. No existe entre ellas una jerarquía y en ninguna de ellas se encuentra un núcleo sólido y estable, ni respecto de los temas, ni de los problemas, ni de las dimensiones y enfoques en los que desarrollan su labor de producción de conocimiento. Se han ido diversificando desde fines del siglo XVIII y los grupos académicos fueron dando nacimiento a nuevas ciencias sociales. Pero además, en el interior de cada una, vemos que ella entraña tantas diferencias como las que existen entre diferentes disciplinas.

A esto se añade el carácter propio de los objetos de conocimiento de las ciencias sociales ya que se trata de objetos, procesos y estados complejos que no responden a lógicas lineales y que no se pueden describir y explicar recurriendo a mecanismos simples, monocausales, con pretensiones de objetividad. Habiéndose superado la tradicional distinción entre

ciencias nomotéticas y ciencias idiográficas, la descripción y la explicación se funden con la interpretación. Así se sintetizaba en el Informe de la Comisión Gulbenkian que «...la importancia del análisis de sistemas complejos para el análisis de las ciencias sociales tiene vastos alcances.» (1998, p. 69), y se concluía que «...el análisis científico basado en la dinámica de no-equilibrios, con su énfasis en futuros múltiples, bifurcación y elección, dependencia histórica y, para algunos, incertidumbre intrínseca e inherente, tiene una resonancia positiva con tradiciones importantes de las ciencias sociales...» (íbid., p. 70).

Así pues, cuando nos interrogamos acerca de la estructura más apropiada para la enseñanza de estas ciencias en la escuela, las respuestas reflejan la diversidad propia del campo. Preguntamos: ¿áreas o disciplinas? Y hallamos un importante número de respuestas diversas provenientes de respetables pedagogos y didactas de variados orígenes. Veamos algunas de ellas, clasificadas según se inclinen por una u otra respuesta, aunque no siempre las opiniones de los autores sean tan taxativas que sólo corresponda ubicarlos en una u otra categoría.

A favor de la enseñanza por disciplinas como componente del currículo escolar recordamos a continuación algunos ejemplos:

- a) Jerome Bruner (1963, pp. 68 y ss.) sostiene que hay que enseñar la estructura disciplinar. Enseñar un

modo de pensar y, según el tipo de ciencia, un saber paradigmático narrativo sobre cómo se construye el saber disciplinar en cada campo. Enseñar al niño a pensar «como un científico». En «Hacia una Teoría de la instrucción» (1969, p. 96) enuncia así su propósito:

Enseñamos una materia no para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre el particular, sino para conseguir que el estudiante piense matemáticamente por sí mismo, para que considere las cuestiones como hace el historiador y tome parte en el proceso de obtener conocimientos. Pero el conocimiento es un proceso, no un producto.

b) Philip P. Phenix (1973, pp. 39 y ss.): cada disciplina tiene su forma de conocimiento y puede servir de modelo con ese fin. Para solucionar el problema de la arquitectura del currículum escolar conviene elegir una disciplina de cada modelo de pensamiento atendiendo a la combinación entre objeto, forma de adquirir el conocimiento y grado de particularidad. Se enseñarían formas de conocimiento y no elementos particulares del conocimiento. El autor señala, precisamente, que las disciplinas constituyen las formas en que el conocimiento se revela como más «enseñable».

c) Joseph Schwab (1973, pp. 1 y ss.): se ocupa especialmente de estudiar la cuestión de las asignaturas en el currículo. Diferencia clases de conocimiento y se preocupa por centrar su análisis en el conocimiento que caracteriza a las disciplinas. En cada disciplina se puede identificar dos tipos de estructuras. Cada disciplina se organiza en torno de una estructura conceptual que es la estructura sustantiva que determina las preguntas que se hace el investigador. La estructura sustantiva cambia, es incompleta, es efímera, pero hay que enseñarla aunque no sea literalmente *la* verdad. La otra estructura es la sintáctica y consiste en el modo de comprobación y descubrimiento de los conocimientos disciplinares. Si no se quiere enseñar la disciplina como un dogma, es indispensable enseñar el papel que tiene la estructura sintáctica. En cada disciplina hay estados mentales diferentes aunque traten aparentemente de los mismos objetos. No hay estructuras sustantivas que comprendan todos los hechos, todos los objetos de conocimiento. Por eso «los esfuerzos por producir una integración del currículo producen una cantidad de resultados desafortunados» (1973, p. 15) aunque señala también Schwab que «hay riesgos cuando el especialista académico es el dominante y es ignorante de sus propias limitaciones».

- d) Paul Hirst (1977, pp. 188 y ss.): los órganos tienen funciones. La función de la mente es conocer. La educación perfecciona la mente dándole conocimientos. El conocimiento está organizado en «formas» que se caracterizan por sus conceptos distintivos que articulan nuestros modos de experiencia. Cada «forma» tiene una lógica propia de relación entre los conceptos. Las disciplinas constituyen campos. El alumno debe recibir conocimiento acerca de las diferentes formas de conocimiento. Sintetiza así su planteo:

Son las disciplinas distintas las que constituyen básicamente la gama de las formas únicas con que contamos para entender la experiencia si les añadimos la categoría del conocimiento moral. (íbid p.195).

- e) Ivor Goodson (1995, p. 97): la enseñanza disciplinaria facilita la especialización de los docentes y, en consecuencia, su profesionalización (aunque luego, con otros criterios, agrega diferentes consideraciones):

Los intereses materiales de los profesores—su remuneración, promoción y condiciones— están íntimamente interrelacionados con el destino de las materias de su especialización. (...) La carrera del profesor es ejercida dentro de determinado departamento, y el estatus

del departamento depende del estatus de la materia.

- f) Yves Lacoste (1989, pp. 34 y ss.): efectúa una dura crítica a la reforma del Ministro Haby en Francia en 1977, que formó un área curricular de Ciencias Sociales que tuvo como resultado la disminución del número total de horas de clase que tenían las disciplinas si se hubieran sumado las que tenían asignadas anteriormente en forma individual.

- g) George Posner (2004): el currículo por disciplinas se sostiene por tres principios, es dinámico y está en evolución; cada disciplina se debe implicar en la investigación y es menester seguir un modelo de investigación específico para cada una; las estructuras de las disciplinas permiten a cada alumno desarrollar el sentido de múltiples modelos que corresponden a múltiples disciplinas.

Como se ve, todos ellos se apoyan en la ventaja que supone para el alumno la exposición a diferentes clases de conocimiento y la experiencia de trabajo con diversidad de modelos de producción de conocimientos.

Otros autores, en cambio, se inclinan por la integración de los conocimientos y la no división del currículo escolar en campos disciplinarios. También acá presentamos algunos ejemplos, que apuntan en

ocasiones a criticar las limitaciones del currículo por disciplinas y, en otras, a proponer con énfasis la introducción de principios de integración en el diseño curricular.

- a) William Kilpatrick (1917): una ilustración clásica es la propuesta de difusión del método de proyectos que, en su época, estaba en uso en las escuelas agrícolas de EEUU, un método que se caracteriza por la integración de disciplinas.
- b) David Pratt (1980, p. 121): los diseñadores de currículo deben conocer las metadisciplinas. Los especialistas en disciplinas suelen tener el control de los diseños curriculares, sobre todo en la escuela secundaria y en la educación superior. Esta visión sería limitada: es necesaria una perspectiva global y saber qué preguntas hacerles a los especialistas en las disciplinas.
- c) Ivor Goodson (1995, p. 37): cuando el currículo es disciplinar, hay una jerarquización entre las disciplinas que se refleja en una distribución socialmente diferenciada del conocimiento. Con frecuencia se utilizan algunas disciplinas como instrumentos de selección. Surge así, lo que el autor denomina «la triple alianza entre materias académicas, exámenes académicos y alumnos aptos»
- d) Philip Jackson (1996): los profesores demuestran su nivel de calificación profesional docente por

medio del conocimiento académico de una disciplina, lo cual los induce a centrarse mucho más en la teoría que en la práctica.

- e) Thomas Popkewitz (1994, p. 189 y ss.): las materias escolares de naturaleza diferente se reifican. Se descontextualiza el conocimiento y, en consecuencia, la responsabilidad de profesor se asume como sólo técnica. Se limita a retransmitir el conocimiento disciplinar.
- f) Robert S. Zais (1986): el problema principal del diseño curricular es el encapsulamiento, esto es, el efecto de que el conocimiento quede encerrado en perspectivas limitadas. «Hay que organizar el conocimiento y la experiencia con el fin de liberar a los estudiantes del encapsulamiento».³
- g) Kieran Egan (1988): en la enseñanza es necesario adoptar una perspectiva romántica, es decir, exótica, individualista, anticonvencional, imaginativa y sublime. Organizar el currículo de manera narrativa con el fin de que el estudiante pueda asociar vívidamente lo que estudia con las características románticas del tema y mostrar los contenidos en contextos amplios. El currículo que propone parte para cada período de una pregunta interesante, que genera una tensión, y que se construye alrededor de un tema nuclear. La pregunta es respondida mediante el auxilio de las diferentes disciplinas.⁴

Algunos autores, finalmente, se colocan frente a la pregunta sobre qué y cómo organizar los contenidos del currículo escolar, mostrando especialmente las dificultades que encuentran para resolverla. Así, Herbert Kliebard dice que aprender una disciplina es primario o secundario respecto del conocimiento. La cuestión que importa es si se está ante un curriculum «duro» o «blando». Lee Shulman diferencia el saber disciplinar del profesor del saber pedagógico de los contenidos de ese mismo profesor. En un sentido semejante, François Audigier distingue el saber escolar del saber disciplinar y Chevallard distingue el saber sabio del saber a enseñar, donde lo que pone en duda es si es posible enseñar el conocimiento disciplinar en la escuela.

Enseñar conocimientos interdisciplinarios

Una opción ante las críticas que surgen en razón del efecto de fragmentación del conocimiento que tiene el currículo de base disciplinar es la adopción de una organización centrada en núcleos interdisciplinarios. Su rasgo principal es el establecimiento de lazos de convergencia, complementariedad e interdependencia entre conocimientos de diverso origen disciplinar con el propósito de producir nuevo conocimiento. Su condición de posibilidad, en consecuencia, es el logro de la integración que es un producto que depende de modo muy sensible del proceso que se lleve a cabo en su búsqueda.

Así es como en la historia del currículo se advierte que no es ésta una organización fácil de diseñar e implementar. Yves Lenoir y Lucien Sauvé (1998) identifican, al menos, tres niveles de integración interdisciplinar: un nivel curricular, que corresponde a la modalidad de organización del currículo, un nivel de enseñanza que se ubica en los programas de los cursos y su implementación, y un tercer nivel, el pedagógico que se manifiesta en las relaciones que se establecen entre maestros y alumnos a propósito de los aprendizajes. Su concreción exige un esfuerzo de adaptación muy importante en aquellos aspectos o temas que requieren el establecimiento de gran cantidad de relaciones entre los conocimientos. Una dificultad que siempre se presenta en la enseñanza y el aprendizaje, que es un importante marcador de calidad, y que es un problema que se profundiza cuando los marcos disciplinarios de origen están diversificados y es menester construir nuevas pasarelas para producir su encuentro. Guy Palmade (1977) decía que la «interdisciplinariedad no puede ser abordada de manera suficientemente segura sino teniendo claros los principios desde los que ella se construye».⁵ Así, hallamos que es frecuente la interrogación acerca de si esos principios deben ser los mismos en la construcción de la interdisciplinariedad escolar que en la interdisciplinariedad científica. Una pregunta que también recibe diferentes respuestas.

Si la interdisciplinariedad científica tiene como propósito la producción de nuevo conocimiento en el estudio de siste-

mas complejos, en áreas de vacancia para las que surgen nuevas disciplinas y en temas nuevos no abordados por las disciplinas existentes, en cuyo caso es frecuente el préstamo de conceptos y teorías, los principios que rigen la interdisciplinariedad escolar podrían limitarse a la creación de mejores condiciones para el aprendizaje basadas sobre el estímulo de la motivación positiva, la relación entre conocimientos destinada a producir aprendizajes profundos y la facilitación de la transferencia de los aprendizajes orientando la enseñanza a la consideración de problemas auténticos de la vida cotidiana que son, de hecho, siempre interdisciplinarios.

Se proponen, de este modo, los siguientes fines para la adopción del estudio interdisciplinar en la escuela:

- Brindar a los alumnos la oportunidad de desarrollar y practicar un pensamiento crítico, usando conceptos y métodos de diferentes disciplinas;
- Proponer temas, actividades y situaciones en las que deben identificar y analizar problemas y perspectivas desde un diálogo entre disciplinas;
- Colocar a los alumnos en las mejores condiciones para suscitar y sostener el desarrollo de procesos integradores y de apropiación de los saberes escolares que contribuyan a formar actores sociales capaces de configurar una práctica social acorde con principios éticos;
- Educar al alumno en la responsabilidad de actuar con cabal comprensión res-

pecto del problema de que la conducta y las elecciones individuales y sociales pueden tener efectos globales en el actual mundo interdependiente.

En síntesis y, de acuerdo con Fourez (1994), la competencia interdisciplinaria es la que permite considerar una cuestión con visión plural y crear un marco teórico apropiado, un espacio de racionalidad, para tratar esa cuestión desde diferentes ángulos disciplinarios, interrelacionados en el marco de un determinado proyecto.

Se han propuesto muchos modelos diversos de organización de un currículo integrado. Eisner y Vallance (1974) identificaron cuatro modelos de currículum además del tecnológico o conductista; son ellos: el currículo de procesos cognitivos, el de autoactualización, el de reconstrucción social y el de racionalismo académico. El de procesos cognitivos y el de racionalismo académico están basados sobre el conocimiento almacenado y son compatibles con el currículo por disciplinas. El de reconstruccionismo social y el de autoactualización miran a la sociedad como la base sustantiva del currículo y sostienen que no se puede aprender cómo crear una sociedad más justa, equitativa y humana a través de un currículo centrado en disciplinas. Para ello hay que dejar de lado los libros de texto tradicionales, salir afuera y encarar los problemas reales.⁶

Saylor, Alexander y Lewis (1981) presentan el siguiente cuadro de diseños típicos:⁷

<i>Diseños</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Organización de la enseñanza</i>
1. por materias, disciplinas	Disciplina a ser aprendida	Por disciplinas
2. competencias específicas (tecnología)	Competencias a adquirir	Módulos de aprendizaje
3. desarrollo de rasgos personales	Desarrollo de rasgos	Educación en valores
4. funciones y actividades sociales	Necesidades de la sociedad	Actividades comunitarias
5. necesidades individuales e intereses y actividades individuales	Necesidades e intereses de los alumnos	Actividades independientes o cualquiera de los anteriores en tipos 1, 2 ó 3.

Goodlad y Su (1992) diferencian cuatro modelos, el currículo monodisciplinar de asignaturas independientes unas de otras, el currículo de disciplinas correlacionales, el currículo fusionado donde se integran dos o más disciplinas diferentes y el currículo de área amplia donde los contenidos se presentan unificados.⁸ Por su parte, Robin Fogarty y Judy Stoehr

(1991) desarrollan en un continuo una serie de tipos de formatos curriculares de acuerdo con el modo en que resuelven el problema de la integración y analizan sus principales ventajas y desventajas.

Estos formatos se transcriben en el cuadro siguiente:

<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ventaja</i>	<i>Desventaja</i>
1. Fragmentado	Disciplinas separadas y diferenciadas	Visión clara y discreta de la disciplina	Los estudiantes no hacen conexiones claras, menor transferencia del aprendizaje
2. Conectado	Los temas de la disciplina están conectados entre sí	Los conceptos clave están conectados, permiten revisarlos y reconceptualizarlos y asimilarlos	Las disciplinas no se relacionan entre sí
3. Integrado internamente	Los contenidos de diferente naturaleza se integran en el interior de la disciplina	Se atiende a diversas áreas, enriqueciendo y profundizando el aprendizaje	Los alumnos pueden confundirse en conceptos principales de la tarea
4. Secuenciado	Los temas de las unidades son reorganizados para coincidir unos con otros. Las disciplinas quedan separadas pero se acuerda la enseñanza de los temas	Se facilita la transferencia de lo aprendido en las distintas áreas de contenido	Requiere colaboración y flexibilidad y profesores con menos autonomía en la secuenciación del curriculum
5. Compartido	La programación y la enseñanza se comparten en dos o más disciplinas en las que los conceptos se superponen y emergen elementos organizativos	Se comparten experiencias de enseñanza en un equipo y es menos dificultosa la colaboración	Requiere tiempo, flexibilidad y compromiso
6. Integrado en red	Enseñanza de un tema fértil que se estudia con el aporte de diferentes disciplinas	Motiva a los alumnos y los ayuda a encontrar conexiones entre las ideas	El tema debe ser cuidadosamente seleccionado para que sea significativo y riguroso
7. Ligado	Con un enfoque meta curricular se desarrollan habili-	Los alumnos aprenden cómo están aprendiendo y	Las disciplinas permanecen separadas.

	dades de pensamiento, de estudio y sociales e inteligencias múltiples.	se facilita la transferencia.	
8. Integrado	Un enfoque asocia disciplinas y superpone temas y conceptos, organizando un equipo de docentes en un modelo auténticamente integrado	Estimula y motiva a los alumnos para ver interrelaciones entre disciplinas	Requiere equipos interdepartamentales con planeamiento y tiempo de enseñanza en común
9. Por inmersión	Se elige un área de especialidad y todo se aprende a través de esa perspectiva	La integración se realiza en el interior del alumno	Puede estrechar el foco de interés del alumno
10. Trabajado en red	El alumno dirige el proceso de integración a través de la selección de una red de expertos y recursos	Es proactivo, el alumno está estimulado por nuevas informaciones, destrezas y conceptos	El alumno puede desperdigar muchos esfuerzos débiles e ineficaces

Del mismo modo que Heckhausen (1975, p. 89 y ss.) recorre un camino en el que la interdisciplinariedad científica va evolucionando hasta dar origen a una nueva disciplina, en los modelos de Fogarty y Judy Stoehr se va desarrollando un pro-

ceso de integración creciente. La variedad de formatos de integración es grande y cada uno presenta distintas condiciones de posibilidad para su implementación en una institución determinada.

<i>Eje principal</i>	<i>Modelos</i>
Por los objetos	a) Pseudodisciplinar b) pluridisciplinar c) complementario en el nivel d) del objeto de estudio disciplinar
Por las habilidades	e) instrumental puntual f) instrumental generalizado
Por los pasos del aprendizaje	g) auxiliar ocasional h) auxiliar sistemático i) auxiliar funcional
Por los principios organizadores	j) modelo instrumental
Por las actividades compartidas	k) comportamental

Yves Lenoir y Lucien Sauvé (1998) construyen un sistema de 12 modelos:

De acuerdo con la categorización de Lenoir y Sauvé, hay un doble movimiento, una integración de los contenidos a través de su presentación y una integración de los contenidos en los aprendizajes de los alumnos.

Otra propuesta de clasificación es la que toma los formatos curriculares en cuatro modalidades, a partir de las diferentes interconexiones que se establecen entre conceptos, entre ciencia y sociedad, entre ciencia y actividades humanas, entre las ciencias y las decisiones y las relaciones entre contenidos por un lado y estrategias y operaciones cognitivas por el otro. Las cuatro modalidades son:

1. orientación disciplinaria estricta
2. orientación interdisciplinaria
3. cruzamiento entre disciplinas
4. no disciplinaria

Como vemos a partir de estos ejemplos, hay una variedad de propuestas de integración que nos conducen a efectuar algunas necesarias consideraciones. De un estudio comparativo sobre interpretaciones acerca de la interdisciplina en la organización de los contenidos escolares efectuado por Lenoir y Hasni (2004) surge que el concepto adquiere distinto significado en diferentes medios, el europeo francófono y americano anglosajón y el brasileño en América Latina.

Luego de diez años de investigación sobre el tema, Lenoir y colaboradores (2000) llevaron a cabo un interesante estudio sobre las prácticas en la escuela primaria de Québec. Encontraron que la interdisciplina se construía de cuatro modos básicos. Como: a) un «potpourri» ecléctico (fragmentos de diferentes disciplinas que no se organizan y quedan dispersos); b) de modo holístico (las disciplinas se fusionan y pierden identidad, actuando de manera sincrética); c) con una modalidad de hegemonía (una disciplina domina a todas las demás, las que pierden su lugar); o d) con pseudointerdisciplinaria (se elige un tema pretexto y se usan trozos de distintas disciplinas). Los docentes empleaban alguna de estas prácticas.

Los trabajos de integración hallan, sin duda, obstáculos importantes. Docentes que fueron formados en una disciplina se encuentran dudosos ante la necesidad de tratar cuestiones que pertenecen o se vinculan con otros campos. Se ha observado que la propuesta de inclusión de módulos o asignaturas interdisciplinarias choca con la resistencia de los profesores que tienen temor de perder derechos adquiridos o de compartir el poder con otros profesores (Hasni y Lenoir, 2001)

Entre los problemas que se observan en la programación de trabajos interdisciplinarios se encuentran los siguientes:

- sobreprotección de la propia disciplina

- vacilación entre la necesidad de incluir otras disciplinas además de la propia
- diferentes grados de aceptación del trabajo interdisciplinar según la disciplina de origen del docente
- sobre-inclusividad, integrando todas las disciplinas sin criterio de selección o prioridad
- carencia de habilidad para formular un proyecto común y programarlo apropiadamente
- dificultades para el armado de un grupo interdisciplinario
- tendencia al reduccionismo, sin cuidar el estudio de las relaciones entre las diferentes disciplinas
- mantenimiento de las distintas instancias de evaluación disciplinarias aunque se programe un trabajo interdisciplinario

La respuesta a las dificultades llega a configurar verdaderas patologías.

Al igual que, como vimos antes, Yves Lacoste lo había denunciado al referirse al currículum de la Reforma del Ministro Haby en Francia, los investigadores Lenoir, Larose y Geoffroy (2000) encontraron que muchas veces en la práctica escolar se emplea la interdisciplinariedad en el currículum para limitar la enseñanza o el tiempo de enseñanza de algunas materias e, incluso, se emplea para dejar de lado otras que son obligatorias. Por otra parte, dado que los docentes no fueron preparados para trabajar de modo interdisciplinario, simplemente agrupan temas

y aprendizajes, lo cual no constituye realmente una enseñanza interdisciplinaria.

La construcción de la interdisciplina en la escuela es una tarea compleja que concibe al objeto de estudio como un objeto complejo. Pero la enseñanza disciplinar también puede adoptar ese enfoque. La interdisciplina es producto de un enfoque flexible que puede ser adoptado también por la enseñanza disciplinar. Pero esto no significa que los enfoques disciplinares no puedan ser también flexibles y que no sean complejos.

Si bien se sostiene que «el mundo es interdisciplinario» es preciso señalar que no es el mundo el que es interdisciplinario sino nuestro conocimiento acerca del mundo. Tampoco las disciplinas dan cuenta de «la realidad» porque las disciplinas son una construcción de la mente humana.

Disciplinas e interdisciplina en las Ciencias Sociales

Las ciencias sociales se ocupan del estudio de sistemas complejos. Rolando García (1991) caracterizó los sistemas complejos por la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen los elementos que los componen. En este sentido, no se puede analizar un sistema complejo por medio de la adición de estudios sectoriales de cada elemento. El estudio de sistemas complejos se caracteriza no por un «saber más» sino por un «saber de otra mane-

ra». Los estudios interdisciplinarios están dirigidos a estudiar las propiedades estructurales de estos sistemas. Para ello se requiere contar con un nuevo marco conceptual.

La pluridisciplinariedad permitió enriquecer el campo de estudio en relación con procesos y fenómenos como en algunos de los ejemplos que ofrece André Bourguignon (1997), la Escuela de los Annales ha mostrado muy bien que una cooperación estrecha de todas las ciencias del hombre con la historia amplió y enriqueció considerablemente la perspectiva histórica clásica. En este sentido, representó un progreso en la búsqueda del hombre por el saber.

El problema epistemológico planteado en el campo de los estudios de lo social desde sus orígenes en el positivismo del siglo XIX subsiste y se ha profundizado manifestándose como un interrogante que siempre se renueva si es posible la construcción de una Ciencia Social o si el destino del campo continuará siendo el de una progresiva y creciente especialización. El dilema Ciencia Social o Ciencias Sociales probablemente siga planteándose en términos no sólo estipulativos sino programáticos.

¿Buscar lo común y lo diferente entre las ciencias sociales permitiría construir una Ciencia Social comprensiva de los procesos y fenómenos sociales? Peter Burke (1987, 1997), por ejemplo ha estudiado las relaciones entre la historia y la sociología tanto desde el punto de vista

metodológico como conceptual y ha enumerado una serie de conceptos que son comunes a las dos disciplinas, conclusión que podríamos extrapolar a todas las ciencias sociales. Todas comparten conceptos importantes que forman parte esencial de sus discursos. De la misma manera, hallamos teorías macro, meso y micro que atraviesan las distintas ciencias sociales. Y algo semejante ocurre con las estructuras sintácticas disciplinarias de las que hablaba Joseph Schwab. Un trabajo semejante realizó también Jon Elster (1990).

Las grandes teorías han marcado en su evolución a todas las disciplinas sociales. Las teorías de la sociedad ya fueran teorías de la acción o del sistema o estructura social y las teorías del cambio social o, en general, de lo natural y lo social han atravesado a todas las ciencias sociales y, en algunos casos, a todas las ciencias.

Problemas que son comunes a las ciencias sociales se refieren a quiénes son los sujetos de los procesos sociales, cómo se conciben las relaciones hombre-medio y las interconexiones que se construyen entre necesidad y contingencia y entre certidumbre e incertidumbre. Todas deben resolver cuestiones relativas a los orígenes y a la multicausalidad de los procesos sociales, al ritmo y duración de esos procesos, y a la profundidad de los cambios. En todas son fundamentales los modos de concebir al espacio y el tiempo y sus relaciones mutuas. En todas se trata de definir los

esquemas de inteligibilidad sobre los que se contraen la comprensión, la explicación y la interpretación de los procesos sociales.

En todas las ciencias sociales existe una tasa de obsolescencia, si bien ésta puede ser mayor en algunas, como la sociología y la economía y menor en la historia, pero un fenómeno que también se observa es que «las disciplinas tienden a recogerse en sí mismas y dejan vacíos entre ellas» (Donald T. C. Campbell, 1969).⁹ Todas deben trabajar con sistemas complejos en los que no puede obviarse el interés y la implicación del científico.

La existencia de conceptos y teorías comunes permite la adopción de formatos no sólo disciplinares cuando se trata de programar la enseñanza de las ciencias sociales. Ésta podría centrarse inicialmente en el estudio de las teorías y los conceptos comunes y construir, a partir de allí un currículo en espiral, planteando diferentes cuestiones que luego se podrían estudiar con enfoque disciplinar o multidisciplinar. No sería, evidentemente, sino una forma medianamente integrada de formato curricular que no plantearía muchas dificultades para su implementación en la organización escolar ni exigiría una transformación muy importante en los actuales planes de formación de los docentes. Tampoco brindaría una visión realmente interdisciplinaria de los problemas que así estudien los alumnos.

Hemos visto que la enseñanza de las disciplinas en cuanto tales es defendida en razón del aporte que la modalidad de construcción de cada una tiene para la formación de los alumnos. También hemos visto que sus detractores acentúan la importancia que la no fragmentación del conocimiento tiene también desde el punto de vista formativo. Los objetos de conocimiento son siempre complejos en los términos definidos por Rolando García. Finalmente, áreas o disciplinas no es una cuestión resuelta en la didáctica y, probablemente, no se pueda resolver si se trata de optar por una u otra solución.

El interrogante está acompañado por otras preguntas cuya respuesta está pendiente:

- Cómo lograr quitar el realismo implícito en las ideas previas de los alumnos, combatir el egocentrismo, el etnocentrismo y el antropocentrismo.
- Cómo tratar, por lo tanto no sólo con lo que los alumnos no saben sino con lo que creen saber (Ashby, Lee y Schemilt, 2005)
- Cómo resolver las dificultades que presentan los procesos de cambio conceptual.
- Los criterios de rigor, profundidad y validez del trabajo interdisciplinarios ¿son los mismos que los de cada disciplina?

- Y los criterios de rigor, profundidad y pertinencia de los aprendizajes interdisciplinarios ¿cómo se determinan?
- Los enfoques disciplinar e interdisciplinario ¿se complementan? Y si así fuera ¿cuál sería la secuencia adecuada?

La opción por una única respuesta no parece contar todavía con fundamentación sólida y se sugiere no adoptar una postura restrictiva ni en uno ni en otro sentido y profundizar la construcción de diseños creativos que respondan a los principios de una didáctica rigurosa de las ciencias sociales.

Lo cierto es que si optamos por un enfoque interdisciplinario, éste no puede limitarse al campo de las ciencias sociales. Y, finalmente, pensamos que el problema a resolver es que un criterio que no podemos abandonar es que debemos desarrollar de manera continua nuestra capacidad para despertar y sostener el interés, la implicación, la intriga y la fascinación de nuestros alumnos por el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales y su compromiso como actores sociales con una práctica fundada en los valores de justicia y solidaridad como miembros de la humanidad en su conjunto, de todos los tiempos y todos los espacios.

Notas

- ¹ Profesora Consulta Titular. Universidad de Buenos Aires; acamilloni@arnet.com.ar
- ² Cit. por Herbert M. Kliebard en «Constructing a History of the American Curriculum» en *Handbook of Research on Curriculum* (1996, p. 178).
- ³ Cit. por William F. Pinar y colab. (1996) p. 688.
- ⁴ Ibid. p. 690 y ss.
- ⁵ Cit. por Yves Lenoir et Lucien Sauvé (1998).
- ⁶ Cit. por M. Frances Klein en *Contemporary Issues in Curriculum* (1999) p.31
- ⁷ Cit. por William Pinar y colab.(1996) p .687.
- ⁸ íbid p. 684 y ss.
- ⁹ Cit. por Dogan y Pahre, 1993.

Bibliografía

- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter J. and SCHEMILT, Dennis (2005). «Putting Principles into Practice: Teaching and Planning» en *How Students Learn, History in the Classroom* (2005) M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (ed.) National Research Council. Washington D.C.: The National Academies Press.
- BECHER, Tony (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BEREITER, Carl and SCARDAMAGLIA Marlene (1996). «Cognition and Curriculum» en *Handbook of Research on Curriculum* (1996) Ed. by Philip Jackson. Macmillan/Simon and Schuster/Prentice Hall.
- BOURGUIGNON, André (1997). «De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité» Congrès de Locarno, 1997. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires.
- How people learn* (2002) John D. Bransford, Anne Brown and Rodney Cocking editors. Washington D.C.: National Academy Press.
- BRUNER, Jerome (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
- BRUNER, Jerome (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- BURKE, Peter (1987). *Sociología e Historia*. Madrid: Alianza.
- BURKE, Peter (1997). *Historia y Teoría social*. México. Instituto Mora.
- CAMILLONI, Alicia R. W. de (1993). «Los contenidos del nivel medio. La interdisciplinariedad». Trabajo presentado en el *Primer Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media*. Rosario, 1992. Publicado en las *Actas del Encuentro* por la Universidad Nacional de Rosario.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* Buenos Aires: Aique.

- DOGAN, Matei y PAHRE, Robert (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo.
- ELSTER, Jon (1990). *Tuercas y Tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona. Gedisa.
- FOUREZ, Gérard (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruselas: De Boeck Université.
- FULLER, Steve (2008). «Interdisciplinarity. The Loss of the Heroic Vision in the Marketplace of ideas». Rethinking Interdisciplinarity. Interdisciplines. www.interdisciplines.org.
- FOGARTY, Robin and STOEHR, Judy (1991). *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads*. Palatine, IL: Skylight Publ.
- GARCÍA, Rolando (1991). *La investigación interdisciplinaria de sistemas complejos*. México/Buenos Aires: Centro de Estudios Avanzados. UBA.
- GOODSON, Ivor (1995). *Curriculo: Teoría e Historia*. Petropolis: Vozes.
- GOODSON, Ivor (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- HECKHAUSEN, H. (1975). «Disciplina e Interdisciplinarietà» en Leo Apostel et al: *Interdisciplinarietà*. México: OCDE-CERF (pp. 89-99).
- HIRST, Paul (1977). «La educación liberal y la naturaleza del conocimiento» en R. S. Peters. *Filosofía de la educación*. México: FCE. (pp. 161-205).
- JACKSON, Philip (1996). «Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists» en *Handbook of Research on Curriculum*.
- JENCKS, Christopher y RIESMAN, David (1970). *La Revolución académica*. Buenos Aires: Paidós.
- LACOSTE, Yves (1989). «Liquidar a Geografía... Liquidar a idea nacional» en *Geografía e Ensino. Textos críticos*. Jose William Vesentini (org.) Campinas, SP: Papirus.
- LENOIR, Yves et SAUVÉ, Lucien (1998). «De la interdisciplinarité scolaire dans la formation à l'enseignement: un état de la question». *Revue Française de Pédagogie*. N° 125. Oct-Déc, pp. 106-146.
- LENOIR, Yves, LAROSE, François and GEOFFROY, Yvon (2000). «Interdisciplinarity Practices in Primary Education in Quebec. Results from Ten Years of Research» *Issues in Integrative Studies*. N° 18, pp 89-114.
- LENOIR, Yves y HASNI, Abdelkrim (2004). «La interdisciplinarietà: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón» *Revista Iberoamericana de Educación*.



Cómo citar este artículo: Camilloni, A. (2010). "La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?". *Revista de Educación* [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6. ISSN 1853-1326.