

La enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria: estudio de casos sobre su puesta en acto en el terreno escolar

María Belén Sanchez - Universidad de San Andrés (mbsanchez@udesa.edu.ar)

La enseñanza interdisciplinaria (EID, en adelante) ocupa un lugar importante en las agendas de reforma de la escuela secundaria en Argentina. Las políticas educativas orientadas a atender la "crisis de sentido" del nivel medio suelen incorporar alguna cuota de EID para renovar su propuesta formativa. Sin embargo, es escaso el conocimiento disponible sobre su puesta en acto en el terreno escolar.

Ante esta brecha, estudiamos la puesta en acto de la EID en escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires afectadas por el programa "Secundaria del Futuro" (SF, nacido en 2018), que incorporó espacios curriculares de trabajo integrado entre dos o más asignaturas —dictadas también, por separado, en espacios disciplinares— y asignó horas remuneradas de planificación conjunta. Los lineamientos curriculares solo señalaron la necesidad de integrar saberes, dejando en manos de los docentes la selección y secuenciación de esos saberes.

La investigación optó por un diseño cualitativo basado en el estudio de casos múltiples de cinco escuelas secundarias estatales de Buenos Aires que implementaron SF. El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas: en 2021 se realizaron 38 entrevistas semiestructuradas a docentes a cargo de espacios EID; y en 2022 se realizaron observaciones de clase en tres espacios curriculares durante cuatro meses. Esto permitió conformar una base de 87 propuestas didáctico-curriculares; que fueron analizadas comparativamente, buscando comprender qué conocimientos se ponen en juego y desde qué estrategias didácticas y tareas académicas; y desde la preocupación por entender los fundamentos de las decisiones docentes, reconstruyendo los sentidos que asocian a sus prácticas.

Hallamos que los equipos docentes traducen el mandato de la EID desde la categoría "proyecto", con la que nombran las propuestas que planifican y llevan a cabo. Al hacerlo, evocan significados compartidos y tácitos que diferencian estas propuestas de las asignaturas regulares, asociándolas a una finalidad específica y a mayor autenticidad. Los proyectos se caracterizan además por un eje organizador (una temática, problemática, pregunta o producto) que vertebra la propuesta y desde el cual los docentes desprenden subtemas y secuencias de actividades. Este carácter compartido permite entender al "proyecto" como un dispositivo didáctico colectivo (Falconi, 2025): un saber sedimentado que circula entre instituciones y se activa tácitamente ante la necesidad de enseñar la EID.

Lo mismo sucede con "taller", noción a la que recurren para dar cuenta de los rasgos didácticos de sus propuestas: pone el énfasis en el hacer práctico, condensa una modalidad centrada en el estudiante y el trabajo activo, y se distancia discursivamente de la "clase tradicional". Esto produce una homogeneidad didáctica entre los casos: niveles relajados de enmarcamiento (Bernstein, 1989), consignas con alta ambigüedad (Doyle y Carter, 1984), y centramiento en la producción en pequeños grupos por sobre otras configuraciones didácticas.

Los dispositivos "proyecto" y "taller" orientan así la dimensión didáctica, pero no la curricular: seleccionar, secuenciar y articular los saberes a enseñar queda menos amparado por estas orientaciones, aunque se lleva adelante de todos modos.

Para definir los ejes, los docentes recurren con frecuencia a la "agenda ciudadana global": nuevas tecnologías, identidades y diversidades, ecología, y otras problemáticas contemporáneas. Son temas fértiles por su amplitud (permiten abordarlos desde distintas disciplinas) y por su aceptación como deseables en las aulas: revisten los proyectos de propósitos morales poco cuestionables, accesibles para cualquier disciplina, y así allanan la convivencia docente. Sin embargo, su tratamiento tiende a quedar en el sentido común y a soslayar los avances cognitivos: las preguntas por los conocimientos (qué se busca que los estudiantes aprendan) quedan desplazadas.

Para la articulación de los aportes de las asignaturas, hallamos que los docentes recurren a un conjunto de patrones relacionales comunes: el de eje temático o paraguas (un tópico amplio que aloja subtemas de las distintas asignaturas disciplinares intervinientes); el proyectual (secuencia de fases hacia un resultado tangible); el compositivo (cada disciplina desarrolla su parte de modo autónomo y los aportes se ensamblan en un producto final); el analítico o de disección de un objeto común (un objeto como una película, un video, una obra descompuesta desde distintas perspectivas disciplinares). Estos esquemas "admiten" componentes de distintas disciplinas resolviendo la conexión a nivel de la estructura agregada, más que en la articulación conceptual de los saberes. Así, en la mayoría de los casos la integración se resuelve en el plano estructural más que en el conceptual.

Los patrones relacionales reflejan los modos en que los actores escolares lidian con el mandato EID en el contexto de las múltiples demandas que enfrentan a diario. Son producciones específicas que permiten que la EID suceda y se sostenga en pie —frente a la "precariedad de la escuela" (Dussel, 2018)—, aún frente a la incertidumbre o la baja prescripción curricular. Le dan al equipo docente y a los estudiantes una estructura, un propósito y una secuencia predecible y administrable desde los tiempos y las capacidades con los que cuentan. En ese sentido, resuelven un desafío organizacional y relacional antes que uno epistémico. Esto tiene consecuencias en términos de los tipos de conocimiento que se ponen a disposición de los estudiantes en los espacios curriculares estudiados. Los hallazgos confirman los riesgos de tratamiento epidérmico de los contenidos, advertidos por distintos autores (Boix Mansilla et al., 2000; Camilloni, 1989; McPhail, 2017; Wheelahan y Moodie, 2025).

Este ensamblaje que describimos permite comprender cómo un conjunto de condiciones materiales y simbólicas en las que los docentes desarrollan su trabajo vuelven razonables y esperables ciertos modos de enseñar y evaluar. Así, lejos de atribuir estos efectos a debilidades docentes, el análisis permite comprenderlos como productos coherentes del dispositivo didáctico colectivo (Falconi, 2025) que sostiene la EID. Se trata de un dispositivo que, en contextos de baja prescripción

curricular, sin la presión de la evaluación y con una fuerte valoración del hacer y la motivación como mandatos pedagógicos hegemónicos, tiende a relegar el "conocimiento poderoso": aquel conocimiento objetivo, abstracto y contraintuitivo que difiere del sentido común y que, precisamente por eso, tiene potencial liberador para los estudiantes que acceden a él (Young, 2013; Young y Muller, 2013). Al tratarse de un tipo de conocimiento difícilmente accesible sin mediaciones por fuera de la escuela, las implicancias de equidad resultan evidentes.

Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1989). Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo. En *Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal.

Boix Mansilla, V., Miller, W. C., y Gardner, H. (2000). On Disciplinary Lenses and Interdisciplinary Work. En S. Wineburg y P. Grossman, *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. Teachers College Press.

Camilloni, A. (1989). *Los contenidos en el nivel medio. La interdisciplinariedad*.

Doyle, W., y Carter, K. (1984). *Academic Tasks in Classrooms* (Vol. 14, Número 2, pp. 129-149).

Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa, *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.

Falconi, O. (2025). Aportes para el análisis y desarrollo didáctico en las instituciones educativas: Trabajo de enseñar y evaluar y dispositivo didáctico colectivo. *Análisis de las prácticas. Revista sobre formación y ejercicio profesional docente*, (4), 15-42.

McPhail, G. (2017). Curriculum integration in the senior secondary school: A case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(1), 56-76. https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1386234

Wheelahan, L., y Moodie, G. (2025). Interdisciplinary curriculum and equity. En G. McPhail, R. Pountney, y L. Wheelahan, *Emerging Perspectives from Social Realism on Knowledge and Education: Curricula, Pedagogy, Identity, and Equity*. Routledge.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, *45*(2), 101-118. https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505

Young, M., y Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, *1*(3), 229-250. https://doi.org/10.1002/rev3.3017

Palabras clave: enseñanza interdisciplinaria - currículum integrado - prácticas de enseñanza - conocimiento poderoso.